



**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME
VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
ROL MODEL TERCİHLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ**

Kübra CIRIK
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAYIRLI
Eylül, 2025
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ
DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
ROL MODEL TERCİHLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Hazırlayan
Kübra CIRIK

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAYIRLI

AFYONKARAHİSAR 2025

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerisi ve Problem Çözme Becerilerinin Rol Model Tercihlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

19/09/2025

İmza

Kübra CIRIK



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Kübra CIRIK
	Numarası	2200682503
	Anabilim Dalı	Temel Eğitim
	Programı	Sınıf Eğitimi
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerinin Rol Model Tercihlerine Göre İncelenmesi	
Tez Savunma Sınav Tarihi	19.09.2025	
Tez Savunma Sınav Saati	10.30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME BECİLERİNİN ROL MODEL TERCİHLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Kübra CIRIK

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Eylül, 2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAYIRLI

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin rol model tercihlerine göre incelenmek amaçlanmıştır. Araştırma, içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Rol Model Alma Anketi, Öz Düzenlemeyi Öğrenme Envanteri ve Problem Çözme Ölçeği uygulanmıştır. Veriler, betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar T-testi, Kruskal-Wallis testi, Tukey testi ve korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Van ilinde kırsalda ve kentte bulunan toplam sekiz ilkokulda öğrenim gören 533 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin rol model tercihleri en çok ünlüler, ardından akranlar, aile bireyleri ve öğretmenler yönünde yoğunlaşmıştır. Rol model türüne göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuş; özellikle öğretmen ve ünlü model tercihleri arasında fark tespit edilmiştir. Rol model alma nedenlerinde karakter özellikleri ve komik/eğlenceli olma kategorileri ve öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya derinlik katılması amacıyla sonuçlar yerleşim yeri ve cinsiyet değişkenlerine göre de analiz edilmiştir. Ayrıca, öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırma sonuçları, Öz düzenleme becerisi ile öğrencilerin rol model tercihleri ve rol model alma nedenleri arasında ilişki olduğunu ortaya konmuştur. Problem çözme becerisi ile rol model tercihleri ve rol model alma nedenleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasında bir ilişki bulunduğunu ortaya konmuştur. Bulgular doğrultusunda eğitim ortamlarında rol model temelli etkinliklerin artırılması, öğretmenlerin öz düzenlemeyi destekleyen stratejileri uygulamaları ve öğrencilerin problem çözme süreçlerine öz düzenleme becerilerini entegre edebilecekleri uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rol model, rol model tercihleri, öz düzenleme becerisi, problem çözme becerisi

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF FOURTH-GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF-REGULATION AND PROBLEM-SOLVING SKILLS ACCORDING TO THEIR ROLE MODEL PREFERENCES

Kübra CIRIK

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

September, 2025

Advisor: Asst. Prof. Dr. Hakan BAYIRLI

In this study, it was aimed to examine the self-regulation and problem-solving skills of fourth-grade primary school students in relation to their role model preferences. The research was conducted using the content analysis method. The Role Model Questionnaire, the Self-Regulated Learning Inventory, and the Problem-Solving Scale were administered to the students. The data were analyzed through descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA), independent samples t-test, Kruskal-Wallis test, Tukey test, and correlation analysis. The sample of the study consisted of 533 fourth-grade students studying in a total of eight primary schools located in both rural and urban areas of Van province during the 2023–2024 academic year.

According to the research findings, students' role model preferences were mostly focused on celebrities, followed by peers, family members, and teachers. Significant differences were found in self-regulation skills according to the type of role model; specifically, a difference was observed between those who preferred teachers and those who preferred celebrities. A significant difference was also found between the reasons for choosing role models—particularly in the categories of character traits and being funny/entertaining—and self-regulation skills. To add depth to the study, results were also analyzed according to residential area and gender variables. Furthermore, a positive and significant relationship was determined between self-regulation and problem-solving skills.

The results of the study revealed that there is a relationship between self-regulation skills and students' role model preferences as well as their reasons for choosing role models. However, no significant difference was found between problem-solving skills and role model preferences or reasons for choosing role models. It was concluded that there is a relationship between self-regulation and problem-solving skills. Based on the findings, it is recommended to increase role model-based activities in educational settings, encourage teachers to implement strategies that support self-regulation, and include practices that integrate self-regulation skills into students' problem-solving processes.

Keywords: Role model, role model preferences, self-regulation skills, problem-solving skills

ÖNSÖZ

Öz düzenleme ve problem çözme becerileri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan önemli becerilerdendir. Ayrıca elde edilen bulguların, eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğrenci rehberlik çalışmalarının yönlendirilmesinde öğretmenlere, ailelere ve araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Uzun bir süreç ve emek sonunda ortaya çıkan bu araştırmaya katkı sağlayan kişilere teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Sürecin en başından sonuna kadar değerli fikirleri ve yardımları ile desteğini esirgemeyen, bilgi ve birikimiyle yolumu aydınlatan değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAYIRLI hocama teşekkürlerimi sunarım. Öğrencisi olmaktan onur duyuyorum.

Bu çalışmaya devam etmemi sağlayan, yardımlarını esirgemeyen çok kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi borç bilirim.

Tezimi uygulama fırsatı bulduğum 4. sınıf öğrencilerine, sınıf öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Süreç boyunca bana destek olan, süreci kolaylaştıran sevgili dostlarıma şükranlarımı sunarım.

En önemli teşekkürümü ise desteklerini, dualarını, her zaman yanımda hissettiğim, buralara gelmemde en büyük pay sahipleri sevgili annem Sabriye CIRIK ile bu süreçte vefat edip şu an yanımda olamayıp canımda olan sevgili babam Kenan CIRIK'a sunarım.

Varlığından hep mutlu olduğum canım kardeşim İlayda CIRIK'a, eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, bana inanan sevgili dayım Mustafa TUTAŞ'a sonsuz teşekkürler.

İyi ki varsınız.

Kübra CIRIK
2025, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI	7
1.1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMININ TEMEL İLKELERİ	9
1.1.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında Temel Kavramlar	9
1.1.1.1. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability).....	9
1.1.1.2. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability)	9
1.1.1.3. Dolaylı Pekiştireçler (Vicarious Reinforcements).....	10
1.2. ÖZ YETERLİK	10
1.3. MODELLEME VE GÖZLEM YOLUYLA ÖĞRENME SÜREÇLERİ	11
1.4. ROL MODEL	12
1.4.1. Rol Modellerin Özellikleri	13
1.4.2. İlkokul Öğrencilerinin Rol Model Alma Tercihleri	14
1.4.2.1. Ailenin Rol Model Seçimindeki Etkisi.....	15
1.4.2.2. Akran ve Sosyal Çevre Etkisi	16
1.4.2.3. Medyanın Rolü	17
1.4.2.4. Tarihi Şahsiyetlerin Rol Model Olarak Etkisi	18
1.4.2.5. Öğretmenlerin Rol Model Etkisi	19
1.5. ÖZ DÜZENLEME	20
1.5.1. Öz Düzenleme Modelinin Önemi	21
1.5.2. Öz Düzenleme Modelleri.....	23
1.5.2.1. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli.....	23
1.5.2.2. Winne'e'nin Öz Düzenleme Modeli	25
1.5.2.3. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli.....	26
1.5.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Düzeyi Eğitim Programında Öz Düzenleme Becerisinin Yeri	27
1.6. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	28
1.7. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖNEMİ	31

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. ROL MODEL ALMA ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR	33
2. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	35
3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	41
1.1. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ	43
1.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	44
1.2.1. Öz Düzenleme Envanteri	44
1.2.2. Problem Çözme Ölçeği	44
1.2.3. Rol Model Alma Anketi	45
1.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	45
2. VERİLERİN ANALİZİ	46
2.1. GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI	47
2.2. ROL MODEL ALMA ANKETİ'NİN ANALİZİ.....	47
2.3. ÖZ DÜZENLEME ENVANTERİ.....	48
2.4. PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ.....	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. BİRİNCİ AŞAMA BULGULARI	50
1.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	50
1.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	52
2. İKİNCİ AŞAMA BULGULARI.....	56
2.1. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	56
2.2. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	56
2.3. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	57
2.4. YEDİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR.....	59
2.5. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR	59
2.6. DOKUZUNCU AİT PROBLEME AİT BULGULAR	60
2.7. ONUNCU ALT PROBLEME AİT BULGULAR	60
2.8. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR.....	61
2.9. ON İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR	61
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
KAYNAKÇA.....	96
EKLER DİZİNİ	109

TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Rol Model Özelliği ve Modelleme Durumları	14
Tablo 2. Pintrich'in Öz Düzenleme Modelinin Evreleri ve Alanları.....	26
Tablo 3. Cinsiyete Göre Öz Düzenleme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 4. Yerleşim yerine göre öz düzenleme becerileri Mann Whitney U sonuçları...	57
Tablo 5. Rol model tercihlerine göre öz düzenleme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular (ANOVA).....	57
Tablo 6. Tukey'in Anlamlı Fark Test Sonuçları.....	58
Tablo 7. Rol Model Alma Gerekçelerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Kruskal Wallis Sonuçlar	59
Tablo 8. Cinsiyet ve Problem Çözme Becerisi Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları...	59
Tablo 9. Yerleşim Yerine Göre Problem Çözme Becerisi Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	60
Tablo 10. Rol Model Tercihine Göre Problem Çözme Becerileri (Tek Yönlü ANOVA)	60
Tablo 11. Rol Model Alma Gerekçelerine Göre Problem Çözme Becerileri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	61
Tablo 12. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon (Spearman rho)	61
Tablo 13. Alt boyutlar arasındaki Spearman Korelasyon sonuçları	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Zimmerman'nın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli	25
Şekil 2. Araştırma Yöntem ve Şeması.....	41
Şekil 3. Rol Model Tercih Formu Temel Soruları.....	42
Şekil 4. Fark Testleri Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler	43
Şekil 5. Araştırma Süreci.....	46
Şekil 6. Öğrencilerden Elde Edilen Bulgulara Göre Rol Model Tercihleri.....	50
Şekil 7. Öğrencilerden Elde Edilen Verilere Göre Rol Model Tercih Sayıları	51
Şekil 8. Çalışma Grubundan Elde Edilen Bulgulara Göre Ünlüler Kategorisindeki Rol Model Tercih Oranları.....	52
Şekil 9. Çalışma Grubundan Elde Edilen Bulgulara Göre Ünlüler Kategorisindeki Rol Model Tercih Sayıları.....	53
Şekil 10. Çalışma Grubunun Rol Model Alma Nedenleri	54
Şekil 11. Çalışma Grubunun Rol Model Alma Nedenleri Öğrenci Sayıları	55

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde
&: ve
&: ve
ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
f: Frekans
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
N: Evren
N: Evren büyüklüğü
n: Örneklem
Ö: Öğrenci
ÖDÖ: Öz Düzenlemeyi Öğrenme
p: Anlamlılık değeri
r: Korelasyon katsayısı
S(bj): Standart hata
SS: Standart sapma
T.C.: Türkiye Cumhuriyeti
TDK: Türk Dil Kurumu
vb: Ve benzeri
vd: Ve diğerleri
 $\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Araştırmanın problem durumu, önemi, amaçları, alt amaçları, sınırlıkları ve varsayımları bu bölümde açıklanmıştır.

Problem Durumu

Kişinin grup olarak benimsenmiş kurallara uyması, bunları öğrenmesini sağlayan sürece sosyalleşme denir (Dönmezer, 1984). Sosyalleşme, sosyal psikolojinin toplum ve bilimin bir kavramı olup belirli bir toplumsal ve kültürel yapının içerisinde kişilerin geçirdiği en genel süreçtir. Bu süreçte toplumun manevi yapısını oluşturan tutum, davranış, bilgi, görgü ve yerleşmiş hukuk kurallarını içine alan, bireyin varoluşunun zorunlu şartlarını düzenleyen bir süreçtir (Tolan, 1996).

Sosyalleşme kavramı olarak bazı kaynaklarda “bireylerin, çocukluklarından toplumda belirli bir eğitim ve kültür sahibi insan olarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlayan, toplumsal hayata fiilen katılınca kadar geçirdikleri bir süreç” olarak tanımladıktan sonra “toplumsal kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan, ailede başlayıp diğer birincil ve ikincil gruplar yoluyla devam eden, fertlerin içine doğdukları toplumun adet, gelenek din, değer, bilgi ve becerilerini kazanmalarını içeren bir süreç” açıklaması getiriliyor (Badawi, 1986).

İnsanoğlunun hayattaki belki de en önemli başarısı güçlü ve dengeli bir sosyalleşmeye ulaşabilmesidir. İnsanın sosyalleşmesi çok karmaşık bir süreçtir. İnsanoğlu yaşamını devam ettirebilmek ve tabiat karşısında güçsüzlüğünün üstesinden gelebilmek için toplu halde yaşamak zorundadır. Toplu halde tabiatla mücadele ederken hem kendini hem de tabiatı değiştirir (Köknel, 1985). Birey yaşadığı toplumda hem saygınlık kazanmaya hem de kendi yerini belirlemeye ihtiyaç duyar. Bireyin sosyalleşmesi de bu ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır (Gündoğdu, 2013).

Çocuk açısından sosyalleşme, bir “öğrenme” ve “öğretme” sürecidir. Sosyalleşme süreci içerisinde çocuk aile, okul, toplumsal çevre ve kitle iletişim araçları aracılığı ile toplumun kendisinden beklediği rol ve beklentileri öğrenir. Aynı zamanda öğrendikleri sayesinde ailesini ve toplumsal çevresini sosyalleştirir. Sosyologlar sosyalleşmenin genellikle iki aşamada gerçekleştiğinden söz etmektedir. Birincil sosyalleşme, bebeklik ve çocukluğun ilk döneminde gerçekleşir ve bu sosyalleşme süreci birincil grup olarak adlandırabileceğimiz ailede başlar. İkincil sosyalleşme ise, çocukluktan sonraki dönem ile olgunluk döneminde gerçekleşir. Bu aşamada, sosyalleşmenin ilk aracı olan aileden

sorumluluğun bir kısmını alır ve bunu okullara, toplumsal gruplara ve iletişim araçlarına devreder (Giddens, 2005).

Çocuklar (ve yetişkinler) farklı yollarla başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve deneyimleyerek öğrenirler. Gözlemlediğimiz ve tecrübe ettiğimiz şeylerden etkilenebilir veya ondan hoşlanmayabiliriz, ancak ondan öğreniriz ve bunun ışığında kendi davranışımızı bireysel olarak oluştururuz. Bizi sosyal varlıklar yapan budur. Bandura'nın (1977, 1986) ortaya koyduğu sosyal öğrenme teorisinin temele aldığı düşünce bu ifadelerle dayanır (Bricheno & Thornton, 2007).

Sosyal öğrenme kuramının temelinde gözlem ve başkalarının yaptığı davranışları taklit etmeye dayalı dolaylı bir öğrenme vardır (Bandura, 1977). Çalışmalar bilişsel süreçlerin de yeni davranış kalıplarının kazanılmasında önemli rol oynadığını göstermiştir (Bandura, 1977). Bu nedenle “sosyal bilişsel kuram” olarak da adlandırılan bu kuram, insanın öğrenmesinin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda meydana geldiğini öne sürmektedir. Bunun yanı sıra, insanın sosyal bir varlık olması nedeniyle, toplumda bireylerin başka kişileri model alarak ve gözlem yaparak da öğrendiği savunulmaktadır (Bayrakçı, 2007).

Toplumda bireyler diğer insanları seyrederek ve gözlem yaparak, onların yaptığı davranışın pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek öğrenirler. Bu nedenle sosyal öğrenme “başkalarını seyrederek çevreden öğrenme” veya “toplum içinde ve toplum için öğrenme” olarak da tanımlanabilir. Bisiklet sürme, yüzme gibi pek çok becerileri deneme-yanılma ile öğrenirken, bazı becerileri ise başkalarını gözlemleyerek öğreniriz.

Yaşam dönemleri açısından değerlendirildiğinde bireylerin hayatında sosyal öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Bireyler, sosyal öğrenme ile çevrelerinden gördükleri çeşitli davranış örüntülerini istemli veya istemsiz olarak tekrar ederler. Ancak öğrenme sürecinin geliştirilmesinde diğer pek çok beceri gereklidir. Öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme yetkinliğini ifade etmektedir. Bu beceriye sahip kimseler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler (Özmenteş, 2008). Bu yolda en uygun stratejiyi seçme, yeterli çabayı gösterme ve amaçları doğrultusunda öğrenme durumunu belirleyebilmedir. Cobb ise (2003) öz-

düzenlemeli öğrenme kavramını, kısaca öğrenenlerin öğrenme sürecine bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin olarak katılma becerisi olarak tanımlamaktadır. İlkokul öğrencilerinin diğer beceriler ile birlikte öğrenme süreçlerini aktif olarak yürütebilmesi için gereken önemli becerilerden biri öz düzenlemedir. Bunun yanında problem çözme becerisi, öz düzenleme becerisinden farklı olarak bireyin karşılaştığı durumlara çözüm üretebilme yetisini kapsar. Üç değişkenin birbiri ile ilişkilerini kapsayan araştırmalar sınırlıdır (Çapulacı & Söner, 2024; Totan, 2011). Dolayısıyla alan yazında ilkokul öğrencilerinin Öz düzenleme becerisi, problem çözme becerisi ve rol model tercihleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İlkokul öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde öz düzenleme ve problem çözme becerilerine yöneldiği, bu becerilerin gelişimi açısından önemli bir noktadır. Öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme yetkinliğini ifade ederken; problem çözme becerisi, bireyin karşılaştığı durumlara çözüm üretebilme yetisini kapsar. Öz düzenleme ve problem çözme becerilerin rol model tercihlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusu alan yazında oldukça sınırlıdır.

Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve problem çözme becerilerinin rol model tercihlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesiyle literatüre önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Öz düzenleme ve problem çözme, çocukların akademik başarıları, sosyal ve duygusal gelişimleri ve yaşama uyumlanmaları için gerekli yetkinlikler olarak kabul edilmektedir. Mevcut literatür, bu becerilerin önemini ve rol modellerin gelişimlerdeki genel etkisini açıkça ortaya koymaktadır (Erol, 2024; Işıksolu Aysel ve Tok, 2022; Korkmaz 2023; Mertkil, 2018). Ancak, ilkokul öğrencilerinin *hangi tür rol modelleri tercih ettiği* ve bu tercihlerinin öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin gelişimini nasıl *farklılaştırdığı* konusunda belirgin bir araştırma boşluğu bulunmaktadır.

Bu boşluk, rol modellerin sadece varlığının değil, aynı zamanda çocukların onlarda hayranlık duyduğu, rol model olarak alıp benimsediği belirli niteliklerin ve bu niteliklerin beceri gelişimine nasıl aracılık ettiğinin daha çok araştırılıp derinlemesine anlaşılmasının gerekliliğini göstermektedir. Aynı zamanda öz düzenleme, problem çözme ve rol modellerin etkisini bütüncül bir çerçevede inceleyen entegre çalışmaların eksikliği de bu araştırmanın gerekliliğini pekiştirmektedir.

Bu çalışma, belirlenen bu boşlukları doldurarak, eğitimcilere, ebeveynlere ve politika yapıcılara, çocukların kritik becerilerini geliştirmede rol modellerin gücünü daha etkili bir şekilde nasıl kullanacakları konusunda somut bilgiler sağlayacaktır.

Tezin Konusu

Bu çalışmanın konusu, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin rol model tercihlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve bu iki beceri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin rol model tercihlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve bu iki beceri arasındaki ilişkinin incelenmesidir

Tezin Önemi

Öğrencilerde problem çözme becerisinin geliştirilmesi tüm eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biridir. Bireylerin, toplumsal yaşama ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve bağımsız olarak yetişmeleri için, bu beceriyle donanımları gerekmektedir (Kalaycı, 2001).

Problem çözme becerilerinden sonra, bireyin öğrenme sürecini şekillendiren bir diğer unsur da olarak öz düzenleme becerisidir. Atmaca'ya göre (2023) öz düzenleme becerileri yaşam boyu devam etse de erken çocukluk döneminin kazanılması gereken en önemli becerilerinden biridir. Bebekler doğdukları andan itibaren öz düzenleme becerilerini geliştirme yeteneğine sahiptirler. Yetişkinlerin sunduğu deneyimler ve bu yeteneklerin ne kadarını kullanabildikleri farklıdır. Çocuklar bu becerileri doğal olarak ve bağımsız yetişkinlerden öğrenerek öğrenirler. Öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasında doğrusal ve pozitif bir yönde ilişki olduğu önceki çalışmalarda saptanmıştır (Karademir & Görgün, 2019). Bunun yanı sıra sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öz düzenleme evrelerinde yer alan bileşenler sosyal ortamda bulunan rol modellerin gözlemlenmesi ile başlar. Modellenen, taklit edilen davranışlar süreç içerisinde bireyler tarafından içselleştirilerek kendi davranışları haline getirilir (Sakız, 2020). Buradan yola çıkarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin rol model tercihlerinin öz düzenleme ve problem çözme becerilerinde fark oluşturabileceği düşünülmüş ve bu durumu saptamak için mevcut çalışma tasarlanmıştır. Ülkemizde ya da dünyada yürütülen çalışmalar incelendiğinde 4. Sınıf öğrencilerinin rol model tercihleri ve buna bağlı olarak öz

düzenleme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir etki olup olmadığını doğrudan inceleyen yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum mevcut çalışmanın gerekliliğini ve özgünlüğünü göstermesi açısından önemli görülebilir.

Alt Problemler

1. Öğrenci görüşlerine göre katılımcıların rol model tercihleri kimlerdir?
2. Öğrenci görüşlerine göre rol model alınan ünlüler kategorisindeki gruplar kimlerdir?
3. Öğrenci görüşlerine göre katılımcıların rol model alma gerekçeleri nelerdir?
4. Cinsiyet değişkenine göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yerleşim yeri değişkenine göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin rol model tercihleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin rol model tercih nedenleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Yerleşim yeri değişkenine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Öğrencilerin rol model tercihleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Öğrencilerin rol model tercih nedenleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. Bu çalışma Van il sınırında yer alan sekiz ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Toplam 533 dördüncü sınıf öğrencisiyle sınırlandırılmıştır.

2. Çalışma, rol model tercihleri için Bayırlı (2022) tarafından hazırlanan Rol Model Alma Anketi, öz düzenleme becerilerini ölçmek için Doğan (2015) tarafından uyarlanan Çocukların Öz Düzenlemeyi Öğrenme Envanteri, Kardaş vd. (2014) tarafından geliştirilen Problem Çözme Ölçeği ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Çalışma Kapsamında:

1. Araştırmada kullanılan Rol Model Alma Anketi, Problem Çözme Ölçeği ve Öz Düzenleme Envanterinin araştırma grubuna uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu kabul edilmiştir.

2. Kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 533 öğrencinin, Van ilindeki dördüncü sınıf öğrencilerini temsil ettiği varsayılmıştır.

3. Verilerin istatistiksel analizlerinde kullanılan testlerin (ANOVA, Kruskal-Wallis, Pearson/Spearman korelasyonu) temel istatistiksel varsayımları karşıladığı kabul edilmiştir.

4. Katılımcıların sorulara içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri,

5. Araştırmacıların katılımcıları manipüle etmediği,

6. Araştırmacıların veri analizine objektif yaklaştığı varsayılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde mevcut araştırmanın temellendirildiği kuramların kavramsal çerçevelerine dair açıklamalar ve yorumlar yapılmıştır. Bu çalışma özellikle Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının esas alındığı için kurama dair genel bilgiler ve temel ilkeler verilmiştir.

1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI

Birçok araştırmanın temeline yerleştirilebilecek fikirler üreten önemli bir psikolog olan Albert Bandura Sosyal Öğrenme kuramı ile tanınır. Bu teori, model alma ve taklit, karşılıklı nedensellik, öz yeterlik, dolaylı öğrenme, gibi kavramlarla öğrenmenin gelişimine dikkat çekmiştir. İnsan davranışlarını sosyal etkileşime dayandırarak, yeni bakış açıları sunarak Davranışçılığı geliştirmiştir. Öğrenme aşamalarındaki süreçleri kuramsallaştırarak kazandırması açısından Albert Bandura önemli fikir insanıdır (Tatlıoğlu, 2021).

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların deneysel olarak çok katı olan kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığından hareketle gelişmiş bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramını savunan bilim adamları, bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışmışlardır (Bayrakçı, 2007).

Bandura bir dizi deneyden sonra bireylerin başka bireyleri izlemesi sonucu onları taklit etme, model alma, ödülle sonuçlanan davranışları tekrarlama ve ceza ile sonuçlanan davranışlardan kaçınma eğiliminde olduklarını belirtir (Kaşka, 2020). Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin sosyal çevrede gözlem ve modelleme yolu ile öğrendiğini savunan ve öğrenmenin sosyal olduğunu belirten bir yaklaşımdır. Buna göre insanlar çevreden öğrenirler ve etkilendikleri modeller aracılığıyla toplum ya da grubun onayını almaya çalışırlar. Gözlemlenen davranışın ödüllendirilmiş ya da cezalandırılmış olması bireyin davranışı üzerinde etkilidir (Gökalp, 2009).

Sosyal öğrenme kuramı, psikolojik işlevsellikte dolaylı, sembolik ve öz düzenleyici süreçlerin oynadığı rolleri vurgular. Teorik bakış açılarındaki değişiklikler, standart araştırma yöntemlerine yeni paradigmlar eklemiştir. İnsan düşüncesinin ve davranışının doğrudan deneyimin yanı sıra gözlemden de önemli ölçüde etkilenebileceğinin kabul edilmesi, sosyal olarak aracılık edilen deneyimin gücünü incelemek için gözlemsel paradigmların gelişimini teşvik etmiştir (Bandura, 1977). Bu

konuyla ilgili sonraki araştırmacılar da gözlem yoluyla nasıl gerçekleştirileceğine ve öğrenme sürecinin ayrıntılarına dair deneysel ve teorik çalışmalar yaparak önemli bulgulara ulaşmışlardır (Duran, 2023).

İnsanlar için medya ünlüleri, öğretmen, aile bireyi, tarihi karakter, dini lider, bilim insanı, politikacı, şair, yazar, ressam, filozof, psikolog, ekonomist, sosyolog vb. kişiler rol modeldir. Çocuğun rol modeli başlangıçta ailelerdir. Okul dönemi ile birlikte öğretmenler ve derslerde bahsi geçen önemli şahsiyetler rol model olarak seçilirler. Bununla birlikte ünlüler, sanatçılar, şarkıcılar, futbolcular, öğretmenler vb. rol model olarak alınabilmektedir (Duran, 2023)

Bireyin gelişim süreci içerisinde kendisine rol model aldığı birçok figür bulunmaktadır. Birey rol model aldığı kişilerin davranışlarını farklı yöntemler kullanarak benimsemekte ve kendi davranışlarını da rol model aldığı kişilere uygun bir biçimde gerçekleştirmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin rol model alma davranışları üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; yaparak öğrenme, dolaylı öğrenme, taklit etme ve gözlemlemedir (Bandura, 1977). Bandura, rol model alınan bir kişinin sergilediği davranışların taklit edilmesinin altında bazı psiko-sosyal nedenlerin yattığını ifade etmektedir. Bandura'ya göre söz konusu psikososyal faktörler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Davranışın meydana getirdiği sonuçlar (olumsuz veya olumlu pekiştireçler)
- Bireyin motivasyon (güdülenme) düzeyi
- Bireyin doğrudan ya da dolaylı yollardan edindiği yaşam deneyimleri
- Kişinin benlik algısını etkileyen duygusal yaşantı ile edindiği izlenimler
- Rol model alınan kişinin saygınlık düzeyi ve toplumdaki statüsü
- Bireyin ön yaşantılar vasıtasıyla edindiği bilişsel yapı ve şemalar
- Kişinin içinde bulunduğu mevcut psikolojik duygudurumu (Aydın, 2003).

Bandura'nın hem psikanalistlere hem de davranışçılara getirdiği insan davranışını açıklama noktasında yetersiz kaldıklarına dair eleştirileri bu kuramın temel ilkelerini ve varsayımlarını oluşturmuştur. Aşağıda sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel ilkeleri ve varsayımları verilmiştir: Bandura (1986)'da sosyal öğrenme kuramını tekrardan isimlendirerek aslında 1960'tan beri savunduğu ilkeleri daha iyi açıklayan sosyal bilişsel öğrenme kuramı (social cognitive learning theory) olarak değiştirdi (Grusec, 1992).

1.1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMININ TEMEL İLKELERİ

İnsan zihni yalnızca dış etkenlere tepki veren bir yapı değildir; aynı zamanda fikir üretebilen, yaratıcı düşünebilen, geleceği öngörerek harekete geçebilen ve kendini sorgulayıp değerlendirebilen bir sistemdir. Çevresel koşullardaki değişimlere ayak uydurabilmek için gelecekte yapacakları davranışları planlar, bu davranışların ne işe yarayacağını düşünür, bilinçli tercihlerde bulunur ve bu tercihlerinin sonuçlarını analiz ederler (Bandura, 1999). Buna göre sosyal öğrenme kuramının genel prensipleri şu şekilde sıralanabilir (Rutledge, 2000):

- İnsanlar başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenebilirler.
- Öğrenme davranışta bir değişiklik meydana gelmeksizin oluşabilir. Öğrenme davranışta bir değişiklik meydana getirebilir de getiremeyebilir de.
- Algı öğrenmede rol önemli oynar. Son 30 yılda sosyal öğrenme teorisi, insanın öğrenme sürecine gittikçe artan bir şekilde algısal (bilişsel) olarak yaklaşmıştır. Gelecekteki pekiştirici veya da cezaların farkında olma ve onlarla ilgili beklentiler insan davranışlarında önemli bir etkiye sahiptir.

1.1.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında Temel Kavramlar

1.1.1.1. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability)

Bandura (1986)' ya göre kişiler, sembolleştirme ile algılamakta ve bilişsel olarak betimlemektedir. İnsanlar düşünce gücüne sahip olduğu için, çevre ile etkileşime girdiklerinde birçok nesneyi görmekte ve onlarla ilgili özellikleri öğrenmektedirler.

1.1.1.2. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability)

Geleceğin belirlenmesinde düşünme veya sembolik kapasite kullanılabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisi, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirmektedir. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli ve geleceğini planlayabilmelidir. Kısacası, düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidir (Bandura, 1986).

1.1.1.3. Dolaylı Pekiştirenler (Vicarious Reinforcements)

Bireyler, özellikle de çocuklar başkalarının davranışlarını veya davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme içinde bulunmaktadır.

Bandura'nın 42-72 aylık çocuklarla yürüttüğü deney, dolaylı pekiştirenlerin gözlemsel öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla üç grup üzerinde tasarlanmıştır. Birinci gruptaki çocuklar, oyuncak bir bebeğe şiddet uygulayan ve bu davranışı pekiştirilen bir yetişkin modelini izlemiş; ikinci gruptakiler aynı davranışın cezalandırıldığını gözlemlenmiş üçüncü gruptakiler ise nötr (pekiştirme/ceza olmayan) bir senaryoya maruz kalmıştır. Deney sonucunda, pekiştirilen şiddet davranışını izleyen çocukların en yüksek agresif eğilim sergilediğı, cezalandırılan grubun ise en düşük şiddet davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, davranışın sonuçlarının (pekiştirme veya ceza), model almayı ve dolaylı öğrenmeyi doğrudan etkilediğini kanıtlamıştır. Araştırma, bireylerin doğrudan deneyim olmadan da gözlem yoluyla öğrenebileceğine dair sosyal öğrenme kuramına önemli bir kanıt sunmaktadır (Bandura, 1965; akt. Bayırlı, 2022).

1.2. ÖZ YETERLİK

Öz yeterlilik, insanların motivasyon düzeyini, bir işe ne kadar çaba göstereceğini ve engeller karşısında ne yapacaklarını belirlemektedir. İnsanın bir işi gerçekleştirebilmesi hakkındaki yeteneklerine olan inancı, çabasıdır. Zorluklarla karşılaşan insanlar, yetenekleri konusunda kendilerinden şüphe duyduklarında çabalarını gevşetir ya da o işten vazgeçerler. Ancak yetenekleri konusunda güçlü bir inanca sahip olan insanlar zorluklar karşısında yılmadan daha gayretli bir şekilde çaba gösterirler. Öz yeterlilik, kişisel yeterlilik duygusudur. Öz yeterlilik inançları, bilişsel süreçlere dayanan karmaşık bir kişisel ikna süreci unsurudur. Kişinin fizyolojik durumu, kişisel deneyimler, sözel ikna ve kişinin belirli yeteneklere sahip olduğunu gösteren sosyal etki durumları, kişinin öz yeterlilik inancını etkilemektedir (Bandura, 1989).

Öz-yeterlik; bireyin farklı durumlarla baş etmesi, bir işi başarma konusundaki yeterlik algısı, inancı olarak tanımlanabilir. Bireyin öz yeterliliğine ilişkin algısı, kendi gerçek yeterliliğini yansıtmayabilir. Ayrıca algılanan öz yeterlilik bireyin davranışlarını düzenlemede büyük bir öneme sahiptir (Yıldırım, 2015) Bunun yanı sıra öz yeterlilik, “bireyin becerilerinin bir fonksiyonu olmayıp, bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargıların bir ürünüdür, bir sonucudur (Senemoğlu, 2005).

1.3. MODELLEME VE GÖZLEM YOLUYLA ÖĞRENME SÜREÇLERİ

Taklit ya da gözlem yolu ile öğrenme genellikle aynı anlamlarda kullanılmalarına rağmen, Bandura'ya göre iki kavramı birbirinden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. İnsanların sergiledikleri davranışları kopya ederek aynı davranışları sergilemek taklit olarak değerlendirilmektedir. Gözlem ise sadece sergilenen bir davranışı kopya etmekten daha karmaşık bir yapıya sahiptir (Koç, 2002). Her iki davranış biçiminde de gözlemci gözlem esnasında model alınan kişinin sembolik temsillerini kazanmaktadır. Gözlem yolu ile rol model davranışların kazanılması dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar; dikkat süreci (attention), hafızada tutma süreci (retention), uygulama ya da rol model alınan davranışı yerine getirme (motor reproduction) ve güdülenme (motivation) süreçleridir (Aydın, 2003; Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

a. Dikkat Etme Süreci: Sosyal öğrenme sürecinin ilk ve temel aşaması olan dikkat etme, bireyin modelin davranışlarını doğru biçimde izleyip algılamasıyla ilgilidir. Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, bireyin modeli dikkatle izlemesi ve davranışı doğru şekilde anlamlandırması gerekir. Bu süreç, yalnızca bireyin dikkatiyle değil; aynı zamanda gözlemcinin amaçları, duyu organlarının yeterliliği, geçmiş yaşantıları ve kişilik özellikleri gibi bireysel faktörlerle de şekillenir. Ayrıca modelin yaşı, cinsiyeti, statüsü gibi özellikleri; sergilenen davranışın ödül ya da ceza ile sonuçlanması, davranışın basit, dikkat çekici, anlamlı ve günlük yaşamla ilişkili olması da dikkat sürecini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Bayrakçı, 2007; Yıldırım, 2015).

b. Hatırlama Süreci: İkinci aşama; dikkat edilen davranışın hatırd tutulmasıdır. Bandura insanların gördükleri davranışın, sözel sembollerini ve görsel imgelerini hatırd tuttuklarını söylemektedir. Bu görsel ve sözel hafıza kodlarının, gözlemlenen davranışın hemen veya sonra yapılmasında rehber rolü oynadıklarını belirtmektedir (Ormrod, 2015).

c. Davranışa Dönüştürme Süreci: Üçüncü aşama; davranışı meydana getirme sürecidir. “Bu aşamada dikkat ve hatırd tutma süreçlerinde duyuusal aktarıcılar tarafından alınan bilgiler belleğe kodlanır daha sonra bilgileri davranışa dönüştürülür (Aydın, 2003).

d. Güdülenme Süreci: Sosyal öğrenme için gerekli olan son koşul güdülenme başka bir ifadeyle motivasyondur. Güdülenme sürecinde birey için, gözlemcinin model gibi davrandığında alacağı pekiştireç ve öğrenmenin performansa dönüştürüldüğünde ulaşacağı doyum duygusu önem oluşturmaktadır (Aydın, 2003).

1.4. ROL MODEL

Rol model tanımak, alan yazındaki yerine geçmeden önce terimleri anlamlandırmak çalışmayı anlamada önemli bir adım olacaktır (Karaca, 2020). Fransızca'dan (rôle) dilimize aktarılan rol kelimesi tiyatro ve sinema terimi olmasının yanı sıra “*bir işte bir şeyin veya kimsenin üzerine düşen görev*” ve “*etki*” anlamlarına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2025). Fransızca *modèle* kelimesi dilimize model olarak aktarılmış olur birçok anlamı bulunmaktadır. Çalışmada “*örnek*” ve “*bir özelliği olan nesne veya kişi*” anlamlarına yer verilmiştir (TDK, 2025). Bu iki kelimenin birleşmesiyle oluşan rol model kelimesi için “Bir özelliği ile örnek olan kimse” tanımı yapılabilir.

Bireylerin hayranı oldukları ve onlara benzemeye çalıştıkları kişilere rol model denir (Run vd., 2010). Rol modellerin, bireylerin karar verme süreçleri ve karakter gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri bulunmaktadır. Günümüzde çocuk, ergen ve gençleri oluşturan kesimlerin rol modellerine genelde aile, okul, arkadaş çevresi ve sosyal medya kaynaklık etmektedir (Karaboğa, 2019). Rol modelleri, kişilerin belirli bir toplumsal rol çerçevesindeki davranışını izleyerek şekillendirdiği ve ona benzer tutumlar benimsediği bazen gerçek bir kişilik, bazense bir film kahramanı gibi sanal bir kişiliklerdir (Bilis, 2014).

Aile, çocuğun gün içinde en çok etkileşimde bulunduğu kişilerdir ve doğduğundan beri yaşadığı dünyaya dair ilk öğrenmelerini gerçekleştirdiği öğreticileridir. Dolayısıyla aile bireyleri çocuğun hayatındaki il rol modeller ve öğreticilerdir (Ertör, 2022). Karaboğa'ya (2019) göre ailede daha çok anne ve baba rol model olurken, okulda öğretmen ve ders kitaplarında sunulan belirli kişilikler rol modelidir. Rol modeller çocukluk döneminden yetişkinlik sürecine kadar değişkenlik gösterir. Model alınan kişilerin arasında sosyal medyada popülerleşen kişiler ön plana çıkmaya başlar. Öğrenciler medyada takip ettikleri izledikleri ünlüler gibi yaşamaya, hayran oldukları ünlü popüler kişilerin özelliklerini taklit etmeye başlarlar. Bu rol model karakterler çizgi film kahramanı, dizi oyuncularını, şarkıcılar, futbolcular, mankenler vb. kişiler olabilmektedir. Bu örnekler, öğrenci kesimleri tarafından bir rol model olarak kabul edilebilmekte, öğrencilerin kişilikleri, karakterleri ve davranışları üzerinde etkili olabilmektedir.

İnsanlar rol model almayla yalnızca davranışsal modellemeyi değil, aynı zamanda duygusal ve düşünsel bir oluşumu ortaya çıkarmayı ve duygusal tepkileri vermeyi de öğrenmektedirler. (Bilis, 2014; Korkmaz, 2014). Sosyal bir canlı olan insanların diğer

insanlarla olan etkileşimi esnasında iletişimde olduğu bireyin tutum, değer ve inançlarından da etkilenmeleri kaçınılmazdır (Selman, 2020).

Sosyal öğrenme açısından, rol model seçilmesi kadar o modelin öğrenen tarafından doğru algılanması da önemlidir (Karaca, 2020). Sosyal bir canlı olan insan diğer insanlarla etkileşim halinde yaşamını sürdürür. Kişiler rol model olarak tepkilerini nasıl ortaya koyacaklarını öğrenirler. Bireylerin diğer insanlarla olan etkileşiminde iletişimde olduğu karşı tarafın değer, tutum ve inançlarından da etkilenmesi kaçınılmazdır (Korkmaz, 2014).

1.4.1. Rol Modellerin Özellikleri

Sosyal ilişkiler içinde birey bilerek veya bilmeyerek çevresindeki bazı insanları kendine model alır. Model alan kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri, modelin gözlenmesinden sonra değişime uğrar. Model, yaşayan bir kimse, televizyon programlarındaki bir kişi, bir bilim adamı, bir kahraman, bir çizgi film karakteri olabilir. Kişiler her gördüğü davranışı öğrenmez veya model almazlar. Gözlemleyen için, davranışların dolaylı etkisi, sadece sonuçlardan değil, onların karakteristik yapısından da kaynaklanır. Model ile gözlemleyen karakter benzerlikleri veya özellikleri davranışın model alınma oranını artırabilir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Çocuğun dış dünyayla olan bağlantısı arttıkça rol model aldığı kişiler de çeşitlilik gösterir. Gelişen ve değişen dünyada çocukların sıklıkla model aldıkları kişiler, daha çok teknolojik araçların sunduğu kişi ya da kahramanlardır (Ceran, 2015). Yazıcı ve Aslan, (2011) tarafından yapılan çalışmada, kişilik özellikleri ve değerlerle doğrudan ilişkili olan kahramanlık kavramı, olumlu hasletlerle çevrilmiş ve insanlık açısından önemi işler yapmış kişiler için kullanılır. Kahramanlar, karakterleri bakımından rol model olma özelliğine sahip kişiler olduğunu belirtmişlerdir.

Rol modellerin etkililiğini belirleyen temel faktörlerden biri de ulaşılabilirlik özelliğidir. Motivasyon teorileri çerçevesinde, bireylerin kendilerine yakın buldukları ve erişilebilir olarak algıladıkları rol modellerin, daha yüksek hedefler benimsemelerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Gartzia ve ark. (2021) tarafından 2165 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada, ulaşılabilir olarak değerlendirilen rol modellerin bireylerin öznel başarı algılarını ve motivasyon düzeylerini anlamlı şekilde artırdığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada, bu etkinin özellikle bireylerin hedef belirleme süreçleri üzerinde belirgin bir katkı sağladığı ortaya konmuştur

Rol modelin statü özellikleri, model alan bireyler üzerindeki etki düzeyini belirleyen önemli faktörlerden biridir. Senemoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada, rol modellerin sahip olduğu statü düzeyi ile bu modellerin davranışlarının gözlemciler üzerindeki etkisi arasındaki ilişki detaylı olarak incelenmiş ve bu bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Rol Model Özelliği ve Modelleme Durumları

Rol model özelliği	Rol modelin davranışının sonucu	Modelleme durumu
Yüksek statülü model	Davranışın sonuçları bilinmiyor	Yüksek düzeyde modelleme
Eşit statülü model	Davranış sonuçları olumlu	Yüksek düzeyde modelleme ve davranışın devamlılığı
Eşit statülü model	Davranış sonuçları olumsuz	Modellemenin sonlandırılması
Düşük statülü model	Olumlu veya olumsuz herhangi bir sonuç	Modelleme üzerine çok az etki

Türkçe’de statü bir kimsenin bir toplumda ya da topluluk içindeki durumu, yeri, kazandığı saygınlık, makam anlamına gelir. Sosyal öğrenme kuramında ise sosyal anlamda kazandığı makamdan ziyade kişilerin sosyal anlamdaki durumu ifade ettiği muhtemeldir.

1.4.2. İlkokul Öğrencilerinin Rol Model Alma Tercihleri

İlkokul dönemi, bireylerin sosyal öğrenme süreçlerinin güçlü bir şekilde şekillendiği kritik bir evredir. Bu dönemde çocuklar, çevrelerinden aldıkları model davranışlar aracılığıyla toplumun norm ve değerlerine uygun davranışları öğrenirler.

Bayırlı’ya (2022) göre öncelikle aile bireyleri, akranlar, akrabalar, öğretmenler, komşular bireylerin sosyal çevresini oluşturur. Birey, yaşamı boyunca kullanacağı temel davranış kalıplarını model aldığı kişiler aracılığıyla şekillendirir. Yemek yeme biçiminden yetişkinlerle iletişim kurma tarzına, sanatsal etkinliklerden duygusal tepkilerin oluşumuna kadar birçok davranış, modellerin gözlemlenmesi ve zihinsel süreçler aracılığıyla işlenmesi sonucunda öğrenilmektedir.

Toplumda rol model alınan kişi gözlemcilerin davranışlarını şekillendirmektedir. Ancak insanların rol modeller tarafından sergilenen her davranışı örnek almadıkları bilinmektedir. Çünkü rol model tarafından sergilenen davranışların gözlemci tarafından uygulanabilmesi için davranışların gözlemcinin yapısına uygun olması gerekmektedir. Bireyin bir modeli gözlemlemesinin ardından bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinde çeşitli değişimler meydana gelebilmektedir. Model olarak gerçek bir kişi,

televizyon ekranında görülen bir karakter, bir bilim insanı, bir kahraman figürü ya da bir çizgi film karakteri seçilebilmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Bireyler her gözlemledikleri davranışı doğrudan benimsememekte ve öğrenmemektedir. Bir davranışın model alınabilirliği yalnızca davranışın sonucuna bağlı değildir; aynı zamanda davranışın sahip olduğu nitelikler de bu süreçte belirleyici olmaktadır. Özellikle model ile gözlemleyen arasında kişilik benzerliklerinin ya da ortak özelliklerin bulunması, gözlemlenen davranışın benimsenme olasılığını artırmaktadır. Küçükbiş'e (2016) göre bunun yanında toplumsal yapı içerisinde aile, akran çevresi ve öğretmenler de rol model alınan grupların başında gelmektedir. Bu seçimler, onların kişisel değerlerini, duygusal ve sosyal gelişimlerini, eğitimsel başarılarını ve genel davranış biçimlerini etkileyebilir. Bu yazıda, ilkokul öğrencilerinin rol model alma tercihlerini bilimsel bir bakış açısıyla inceleyecek ve çeşitli çalışmalar ışığında çocukların bu tercihlerini şekillendiren faktörleri ele alacağız.

1.4.2.1. Ailenin Rol Model Seçimindeki Etkisi

Aile kavramı hakkında hemen herkes tarafından kabul edilen en temel tanımlardan birisi “ailenin toplumun en küçük yapı taşı veya toplumu oluşturan en küçük sosyal birim” olarak ifade edilmesidir. İnsanın doğumundan itibaren dâhil olduğu ilk grup ailedir ve aile içindeki ili kiler ömür boyu devam etmekte, ki inin hem psikolojik yapısı hem de toplumsal konumunun belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ağdemir, 1991; Bilis, 2012; Kırık, 2014).

Birey sosyalleşmeye, hayata dair deneyim ve bilgiler elde edinmeye aileyle birlikte başlar. Aile bireylerinin karakteri, davranışları ve hayata bakış açıları çocuğun gelişim sürecine doğrudan etki etmektedir. Bu açıdan ailenin çocuk gelişimindeki önemi yadsınamaz derecede büyüktür. İlk eğitim okuldan önce aile içerisinde gerçekleşmektedir. Kırık, 2014). Aile kurumu bireyin toplumsallaşma adımlarının ilk atıldığı yer, aile üyelerinin kişiliklerini dini, ideolojik ve kültürel açıdan düzenleyen ve yönlendiren bir ortam olarak da değerlendirilebilir.

Özsoy ve Yıldız' a (2013) göre aile kişiliğin oluşumunda ve gelişiminde önemli bir unsurdur. Aile içerisinde yer alan çocuğun anne, baba, kardeşleri ve varsa diğer aile bireyleri ile etkileşimi, onları rol model olarak benimsemesi ve davranışlarının benzerlerini sergilemesi açısından oldukça etkili olabilmektedir. Kişiliğin gelişiminde anne ve babanın eğitim seviyesi, ailenin ekonomik durumu, büyüklüğü ve yapısı etkili

değişkenlerdir. Örneğin ailenin tek çocuğu olarak yetişmekle, çok kardeş olarak yetişmek bireyin kişiliğinde farklılaşmaya yol açabilmektedir

Özdeşleşmeye ihtiyaç duyan çocuğun rol modelin davranışlarını taklit etme gereksinimi duyması ile başlamaktadır. Aile içinde çocuklar öncelikle ebeveynlerin güç ve yeteneklerine hayran olmaktadır. Çocuklar bu süreçte ebeveynlerin davranışlarına hayranlık duymalarının yanı sıra tepki de gösterme eğilimi içine girerler. Çatışma ortamından kurtulmak isteyen çocuklar zamanla anne ve babalarının davranışlarını taklit etmeye başlamaktadırlar (Aydın, 2003). Birer rol model olarak ebeveyn davranışlarını özümseyen çocuklar söz konusu davranışları sosyal yaşantılarına yansıtmaktadır (Küçükbiş, 2016).

Tüm bu unsurlar doğrultusunda aile, bireyin toplumsallaşma sürecinde ilk öğrenmelerin gerçekleştiği, rol model alma davranışlarının şekillendiği ve kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı birinci kurum olarak değerlendirilmektedir. Aile içerisinde gözlemlenen etkileşimler çocuk tarafından içselleştirilerek kişilik yapısının temel unsurlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda aile ortamı rol model alma sürecinin hem başlangıç noktası hem de en güçlü etkileyicisi olarak değerlendirilmektedir.

1.4.2.2. Akran ve Sosyal Çevre Etkisi

Toplumun devamlılığının sağlanabilmesi için bireyler arasında karşılıklı ilişki kurulması zorunludur. Bu ilişki, toplumu meydana getiren bireylerin ortak ürünü olup, aynı zamanda toplumsal bir değer niteliği taşımaktadır. İnsanlar arasındaki ilişkilerin temelinde toplumsallık olgusu yer almaktadır. Sosyal ya da toplumsal ilişki, en az iki birey arasında gerçekleşen, anlam taşıyan ve karşılıklı etkileşime dayalı bir iletişim süreci olarak tanımlanabilir. Aynı toplumsal çevrede yaşayan bireylerin etkileşimlerini anlamlı kılan unsur ise, ortak değerler ve idealler etrafında kurdukları karşılıklı ilişkiler ağıdır (Aslan, 2001). Aile ortamında, çevresindeki bireylerle duygusal ve sosyal etkileşim içinde büyüyen çocuk, üç yaşına geldiğinde akranlarıyla vakit geçirme ihtiyacı hisseder. Bu etkileşimler aracılığıyla paylaşmayı, iş birliği yapmayı ve duygusal yanıtlarını kontrol etmeyi öğrenen çocuk, sağlıklı ve eğitsel bir ortamda toplumsallaşabilir (Kartal, 2007).

Çeşitli araştırmalar, akran ilişkilerinin yaşamın farklı dönemlerinde farklı işlevler ve etkiler sunduğunu ortaya koymaktadır. Akran ilişkileri, benzer yaş, gelişim seviyesi ve olgunluk düzeyine sahip, ortak geçmiş, değerler, deneyimler, yaşam tarzları ve sosyal bağlamları paylaşan bireyler arasında karşılıklı etkileşimlerin süreklilik gösterdiği bir

süreç olarak tanımlanabilir (Calp, Karaman ve Çavuşoğlu 2018; Gülay, 2009). Bireyin hayatı boyunca dâhil olduğu grupların yapıları, bireyin grupta bulunma amacı, süresi ve rolü gibi faktörler de bireyin farklı şeyler öğrenmesini ve tecrübe edinmesini sağlayabilir. Tüm bu durumlarda, bireyin davranışları zamanla değişebilmekte ve kişilik özelliklerini etkileyebilmektedir (Özsoy ve Yıldız, 2013).

1.4.2.3. Medyanın Rolü

Hem çocuklar hem de yetişkinler, medya içeriklerini izleyerek tutumlarını, duygusal tepkilerini ve yeni davranış biçimlerini öğrenmektedir (Bandura, 1977). Sosyal medya, günümüzde toplumsal yaşamın hemen her alanı ile etkileşim hâlinde olup, sahip olduğu özellikler sayesinde kültürel boyutlara da nüfuz etmektedir. Bu bağlamda, sosyal medyanın popüler kültür unsurlarını geniş kitlelere hızla, aracısız ve kolay bir şekilde iletme gücü, bu unsurların toplumlar tarafından benimsenmesini ve yayılmasını kolaylaştırmaktadır (Ergen, 2019). Özellikle günümüzün internet teknolojilerinin hızla gelişmesiyle, Bandura'nın ifade ettiği sembolik modellerin sayısı ve özellikleri büyük oranda değişmiştir. Şu anda, Şili'deki bir modelin davranışları, dakikalar içinde Ankara'da yaşayan bir çocuğun yaşamına ulaşabilir ve bu davranışlar üzerinde etkiler yaratabilir (Bayırlı, 2022).

Ergen'e (2019) göre internetin sunduğu imkanlar doğrultusunda şekillenen ve "yeni" medya olarak tanımlanan günümüz iletişim ortamları, insan ilişkilerini yeniden yapılandırmakta ve bireylerin günlük yaşamını yeniden şekillendirmektedir. Yeni medya ortamlarının en belirgin alanlarından biri olan sosyal medya platformları, günümüzde geleneksel medya araçlarına kıyasla, özellikle çocuklar ve gençler olmak üzere çok geniş bir yaş aralığındaki bireyler tarafından daha yaygın şekilde kullanılmaktadır. Sosyal medyanın günümüz popüler kültüründe önemli bir rol üstlenmesi, onu kültürel etkilerin iletilmesinde öne çıkan bir alan haline getirmektedir. Bu durum, sosyal medya platformlarında popüler ikonlar ve rol modellerin ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır. Sosyal medya fenomenleri (influencerlar, YouTuberlar, vloggerlar vb.) bu yeni fenomenin en somut örnekleri arasında yer almaktadır.

Karaboğa'ya (2019) göre medya ünlüleri; dizi oyuncularını, sinema sanatçıları, çizgi film karakterleri, müzisyenler, spikerler, komedyenler, modacılar, mankenler ve futbolcular gibi medya tarafından popülerleştirilen ve tanıtılan şahsiyetleri kapsamaktadır. Bu rol modeller, diziler, çizgi filmler, müzik ve yarışma programları, haber bültenleri, magazin programları, sinema filmleri ve futbol karşılaşmaları gibi farklı

medya formatları aracılığıyla sunulmaktadır. Medyanın sunduğu rol modeller ile aile ve okul kurumlarının sunduğu rol modeller arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Aile, bireyden kendisine ve topluma yararlı, iletişim becerileri gelişmiş, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmeyi hedeflerken; okul kurumu öğretmenler ve ders kitapları aracılığıyla bilgi, beceri ve değer aktarımını, olumlu karakter gelişimi ile sosyal kimlik kazanımını desteklemeyi amaçlamaktadır. Buna karşın, medya tarafından sunulan rol modeller gerçek ve yaşanmış kişiliklerden çok, çoğu zaman kurgusal, hayali ve olağanüstü özelliklerle donatılmış karakterlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, rol modeller bireylerin kişisel gelişiminde belirleyici bir etkiye sahip olup, toplumsal yapıların şekillenmesinde uzun vadeli etkiler bırakmaktadır.

1.4.2.4. Tarihi Şahsiyetlerin Rol Model Olarak Etkisi

İlkokul çağındaki çocukların rol model alma tercihlerinin şekillenmesinde, aile, okul, akran ilişkileri, medya ve dijital dünya faktörlerin önemli rolü olduğu gibi tarihi şahsiyetlerin de önemi vardır.

Tarihi kahramanlar hem kişilikleriyle hem de toplumsal hayata olan katkılarıyla insanlık tarihinde önemli yer edinmiş şahsiyetler olarak tanımlanabilir. Bilim insanları, sanatçılar, politikacılar ve toplum liderleri önemli tarihi kahramanlardır. Tarihi süreçte toplumlar ihtiyaç duyduğu insan modelini oluşturmak için bu tarihi kahramanlardan faydalanmışlardır. Tarihi kahramanlar değer öğretiminin somutlaştırılmasında etkilidir. Eğitim sistemlerinde değerlerin aktarılmasında tarihi kahramanların önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Faiz & Avcı, 2019).

Tarihi figürler, öğrencilerin duygusal ve zihinsel gelişim süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır. Bu kişilerin yaşam öyküleri, toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynar (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Ayrıca, tarihi kahramanlar, bireyler için birer rol model olarak da işlev görebilir. Öğrenciler, bu kahramanları örnek alarak çeşitli yaşam becerileri kazanabilir ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilirler (Faiz & Avcı, 2019).

Tarihi şahsiyetlerin çocuklar üzerindeki rol model etkisi, bireylerin değerler, tutumlar ve davranış biçimleri açısından önemli bir öğretici işlev görmektedir. Bu şahsiyetler, genellikle toplumların kültürel ve ahlaki değerlerini simgeleyen figürler olarak kabul edilir ve bu özellikleriyle çocuklar üzerinde güçlü bir etki bırakır. (Avcu ve Çelik, 2022).

Tarihî şahsiyetlerin yaşamları öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir. Tarihî şahsiyetlerin yaşam hikâyeleri öğrencilerin özümseyeceği veya sorgulayacağı değerleri kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler anlama çabası içinde tarihsel empati yapar. Bu yaşam koşulları, düşünce ve davranışlar değer içerdiğinden, tarihî şahsiyetler öğrenciler için rol model olabilir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Tarihi şahsiyetler, çocukların gelişimsel süreçlerinde önemli bir rol oynar; zira bu şahsiyetlerin hayat öyküleri, çocukların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma, hedeflerine ulaşmak için çaba gösterme ve toplumsal sorumlulukları yerine getirme gibi konularda bir model oluşturur. Bu figürler aracılığıyla, çocuklar sadece bireysel özellikler geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve kültürel normların öğrenilmesine de katkı sağlarlar.

1.4.2.5. Öğretmenlerin Rol Model Etkisi

Okulun önemli rol modelleri arasında olan öğretmenler, ülkenin kalkınmasında, zenginleşmesinde, bireylerin sosyalleşmesinde, yaşama hazırlanmasında, toplumsal değerlerin aktarılmasında, bireyin sahip olduğu düşünce sistemi ve dünyayı görme şeklinin belirlenmesinde önemli rol oynar (Karaboğa, 2019).

Eğitim sürecinde, öğrencilerin en çok rol model aldığı kişiler genellikle öğretmenlerdir. Özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için öğretmenler, günlük yaşamlarında önemli birer rehber ve kahraman figürleri olarak öne çıkar. Bu durum, öğretmenlerin iletişimlerinde ve davranışlarında büyük bir sorumluluk taşıdıklarını ve dikkatli olmaları gerektiğini göstermektedir (Yazıcı ve Aslan, 2011).

Sınıf ortamında öğretmenin iş birliği ve dayanışmayı teşvik etmemesi, öğrencilerin sağlıklı sosyalleşme süreçlerini tamamlamalarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, bireylerin yalnızca kendi çıkarlarını önceleyen ve bireysel kazanç odaklı davranış kalıpları geliştirmelerine zemin hazırlayarak, toplumsal dayanışma kültürünün zayıflamasına neden olabilir (Yener, 2011).

Öğretmenlerin mesleklerinin doğası gereği toplumu derinlemesine etkiledikleri göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin hem mesleki yeterlilik hem de kişilik gelişimi açısından donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde

birçok yönden rol model olduklarının bilincinde olmaları gerektiği unutulmamalıdır (Demir ve Köse, 2016).

1.5. ÖZ DÜZENLEME

Öğrenme kavramı günümüzde öğrencinin hedeflerini planladığı sorumluluk aldığı, bilgi ve zamanı etkili bir biçimde yönettiği, öz değerlendirme yaptığı ve eksik yönlerini tespit ettiği aktif bir süreç haline gelmiştir. Bu değişimin yaşanması, öğretim sürecinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasını gerekli hale getirmiş ve araştırmaların bu nitelikleri sağlamada önemli rolü olan öz düzenlemeye yönelme süreci başlamıştır (Kuyumcu Vardar, 2011).

Alan yazında öz düzenlemeli öğrenmeyi açıklayan çeşitli kuramlar yer almakla birlikte bu kuramlardan yola çıkılarak çeşitli öz düzenlemeli öğrenme modelleri tanıtılmıştır (Ertör, 2022; Ezmeci, 2019; Yıldızlı ve Saban, 2015).

1980'li yıllardan günümüze kadar öz düzenleme kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar yaygın bir biçimde süregelmektedir. Akademik yaşamda stratejiler ve farklı alanlarda ve gelişim basamaklarında çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Bu sebeple, öz düzenleme (Self-regulation) teriminin tanımlanması güçtür (Erol, 2024). Kişinin kendi davranışlarını gözlemleyip kendi standartlarına göre karşılaştırması ve ihtiyaç halinde davranışlarını ölçütlerine uyarlamasına öz düzenleme denir. Diğer bir deyişle Kişinin davranışlarını yönlendirmesi, denetlemesi ve yönlendirmesidir (Senemoğlu, 2005). İnsanlar sadece cezalar ve dışsal pekiştiricilerle tutum ve hareketlerini denetlemezler, çoğunlukla davranışlarını kendi kendilerine düzenler (Bandura, 1977).

Öz düzenleme genel olarak kişinin dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kontrol etme veya yönlendirme yeteneğini ifade eder (McClelland ve Cameron, 2011). Bireyin motivasyonel ve bilişsel durumundaki düzenlemeyi içinde bulunduğu sürece yönelik kendi davranışında yapabilmesidir (Erol, 2024). Öz düzenleme “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000).

Öz düzenleme, temel olarak bireyin belirlemiş olduğu hedefe ulaşmak amacıyla çeşitli planlamalar yapması, bu doğrultuda bir dizi kontrollü/bilinçli davranışta bulunması, davranışlarının ardından kendini değerlendirmesi, çeşitli çıkarımlarda

bulunması, belirlenen hedef ile elde edilen kazanım arasındaki farka göre tekrar bir hedef belirleyerek döngüyü tamamlaması olarak tanımlanabilir. Bu döngüsel süreç bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etmesini, motive olmasını, kendi kaynaklarına güvenmesini, kendini izleyip değerlendirmesini, elde ettiği sonuçları amaçlarıyla karşılaştırarak bir yargıya varmasını kapsamaktadır. Beceri bu çalışmada Sosyal Bilişsel Kuram temelinde ele alınmış ve araştırılmıştır (Akeren, 2022). Öz düzenleme, yaşamın her aşamasında uyumlu gelişimsel görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için bir temel oluşturmaktadır (M.McClelland ve ark., 2018) Öz düzenleme, çocukların çevrelerine uygun bir şekilde tepki göstermelerini sağlayan çeşitli karmaşık süreçleri ifade eder (Bronson, 2000). Zimmerman (2001)'a göre öz düzenleme, öğrencilerin, biliş bilgisi, motivasyon ve davranış boyutlarını kendi öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katma düzeyini ifade eden çevrimsel bir süreçtir. Pintrich (2000) öz düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme hedefleri belirledikleri ve daha sonra bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri ve kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlar. Turingan ve Yang (2009), buna ek olarak öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldığı, bilişsel stratejiler, motivasyon ve biliş bilisini daha bütüncül bir yapıyla ele alarak bu güçler arasındaki etkileşim üzerinde durur.

Öğrenciler öz düzenleme sürecinde öğrenme ortamını kendi oluşturmaları, öğrenmede ihtiyacı olan öğretim şeklini ve miktarını seçmede aktif olmalı, edindiği stratejiyi ve eylemi yaparken nasıl ve neden seçtiğini açıklayabiliyor olmalıdır. Öğrenme kuramından bahsedilebilmesi için öğrenciler biliş bilgisi, motivasyon, davranışla ilgili öğrenme sürecinde aktif olmalıdır (Zimmerman, 2001).

1.5.1. Öz Düzenleme Modelinin Önemi

Bireyin başarılı bir öğrenen olması için öğrenmeyi öğrenmesi için ve bu doğrultuda bazı ön plana çıkan kavramlardan biri de öz düzenlemedir. Bu beceri, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlayarak, izlemesini, değerlendirmesini ve gerektiğinde stratejik değişiklikler yapabilmesini sağlar.

Davranışa odaklanarak, duruma adapte olma becerisi (çocuklar ve özellikle yetişkinler için) başka bir deyişle özel bir duruma karşı davranışı adapte, kontrol etme becerisidir. Öz düzenlemeyle ilgili diğer tanımlar, dikkati kontrol etme, bilişsel sistemin kontrol becerisi gibi, etkili düşünme ve problem çözme davranışı veya birbirinden bağımsız faaliyetleri bir arada tutma becerisi olarak ifade edilmesine öz düzenleme adı verilir (Bronson, 2000).

Öz düzenleme becerisine sahip bireyler öğrenmede her zaman etkin bir şekilde rol oynar. Belirledikleri hedef için sahip oldukları yeteneklerin, sınırlılıkların, avantajların ve dezavantajlarının farkındadırlar. Öz düzenleme becerisine baktığımızda onların:

- 1.Bilişsel stratejilerini diğerlerine göre daha iyi planlayıp yapılandırdıklarını,
- Bir işi gerçekleştirmek için nasıl plan yapılması gerektiğini, planı kontrol etme süreçlerini ve tüm bunlar için gereken zaman yönetimini sağlayabildikleri
- Bu görevlerin yerine getirilmesi için motivasyona gereksinimi oldukları gözlenmiştir.

Sonuç olarak bu özelliklere bakıldığında öz düzenlemenin sadece bilişsel faaliyetleri düzenlemediği aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen faktörleri olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Budak, 2016).

Öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocukların daha çok kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma kategorisine ait davranışlarda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çocukların en fazla çabuk sıkılma/sebat etmeme, yönergelere uymama ve sorumluluk almama/yerine getirmeme davranış sorunlarını gösterdikleri görülmüştür (Yaralı ve Aytar, 2017).

Öz düzenleme becerisi gelişmiş olan çocukların yaşamın ilerleyen yıllarında olumlu benlik algısı geliştirdikleri aynı zamanda sosyal hem de akademik olarak başarılı oldukları bilinmektedir (Tuzcuoğlu vd., 2019).

Bu bağlamdan hareketle; öz düzenleme, bireyin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu beceri, bireyin kendi öğrenme deneyimini planlaması, izleyebilmesi ve gerektiğinde stratejik düzenlemeler yapabilmesi açısından son derece işlevseldir. Öz düzenleme sayesinde bireyler yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri hangi bağlamlarda ve nasıl kullanacaklarına ilişkin bilinçli kararlar da alabilirler. Eğitim ortamlarında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde bağımsız, sorumluluk sahibi ve motive bireyler olarak yetişmesini destekler. Zimmerman (2002), yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişiminin eğitimin başlıca işlevlerinden birisi olmasını, öz düzenleme becerisinin önemine bağlamaktadır. Bu yönüyle öz düzenleme hem akademik başarıyı hem de bireyin sosyal uyumunu ve kişisel gelişimini olumlu yönde etkileyen bütüncül bir yetkinlik olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışları

içerisinde öz düzenleme becerilerine sistematik olarak yer verilmesi, bireylerin öğrenen kimliğini güçlendirmede önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır.

1.5.2. Öz Düzenleme Modelleri

Alan yazında birçok öz düzenleme modeli yer almaktadır. Burada Winne, Pintrich ve Zimmerman'ın geliştirdiği modeller ele alınacaktır. Araştırmada Zimmerman modeli temel alındığı için bu model evreleriyle birlikte verilmiştir.

1.5.2.1. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli

Sosyal bilişsel bir bakış açısı, öz düzenlemeyi genetik olarak bahsedilen veya kişisel olarak keşfedilen tekil bir içsel durum, özellik veya aşama olarak tanımlamayı amaçlayan teorik geleneklerden belirgin şekilde farklıdır. Bunun yerine, kişisel hedeflere ulaşmak için döngüsel olarak kullanılan bağlama özgü süreçler açısından tanımlanır. Bu süreçler meta bilişsel bilgi ve beceriden daha fazlasını gerektirir; ayrıca duygusal ve davranışsal süreçleri ve bunları kontrol etmek için dirençli bir öz yeterlilik duygusunu da içerir. Bu süreçlerin, tepkilerin ve inançların döngüsel karşılıklı bağımlılığı, üç ardışık aşama açısından tanımlanır: öngörü, performans veya istemli kontrol ve öz-yansıma. Bu döngüsel modelin önemli bir özelliği, öz düzenlemedeki işlev bozukluklarını ve örnek başarıları açıklayabilmesidir (Zimmerman, 2000).

- Ön Düşünme Aşaması:

İki temel aşamadan oluşan önceden düzenleme sürecinin ilk aşaması, amaç belirleme ve stratejik planlama süreçlerini içeren görev analizine dayanmaktadır. İkinci aşama ise, ürün beklentileri, içsel motivasyon ve öz yeterlik gibi bireyin güdülenme durumuna ilişkin yapıların yer aldığı bir boyuttur.

a. Görev analizi: Amaç koyma ve strateji planlamayı kapsar. Örneğin, elektrik akımı konusunu öğrenmeden önce, atomun yapısındaki elektron, proton ve nötronları öğrenme hedefi gibi yakın bir hedef koyma, bu evrenin ilk basamağıdır.

b. Öz-motivasyon (self-motivation): Öğrencilerin öğrenmeye karşı öz-yeterlilik ya da sonuç beklentisi gibi inançlarını, içsel ilgilerini ve öğrenme hedefini yönlendirme yeteneğini kapsar. Örneğin, üslü sayılarda çarpma işlemi yapabilme konusunda öz-yeterlilik inancı yüksek, ya da fen dersini ilginç ve eğlenceli bulan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme yöntemiyle öğrenmeye karşı motivasyonunun daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Performans Aşaması:

Öz kontrol ve öz gözlem aşamalarından oluşmaktadır. Öz kontrol bireyin kendi kendine yaptığı öğretim etkinliklerini, dikkate odaklanma ve görevle ilgili stratejileri içermektedir.

a. *Öz-kontrol (Self-control)*: Önceden belirlenen yöntem veya stratejilerin uygulanması aşamasıdır. Bu sayede, öğrencilerin hedeflerine odaklanmaları ve çabalarını en verimli şekilde kullanmaları sağlanır. Bu süreç, hayal etme (imagery), öz-öğretim (self-instruction), dikkati toplama (attention focusing) ve görev stratejileri (task strategies) ile desteklenebilir. Örneğin, bir öğrenci kalbin vücuttaki ana işlevini öğrenirken bir pompa hayal edebilir, “kalp kanı pompalar” ifadesiyle kendisine öz-öğretim yapabilir, gürültüsüz bir ortamda çalışarak dikkatini toplayabilir ve kalbin birlikte çalıştığı yapıları gruplayarak öğrenmesini pekiştirebilir. Bu şekilde, öğrenci öz kontrolünü başarılı bir şekilde kullanmış olur.

b. *Öz-gözlemlene (Self-observation)*: Bireyin kendisiyle ilgili olayları gözlemlenmesi ve bu olayların nedenlerini keşfetmek için deney yapması sürecidir. Örneğin, bir öğrenci tarih öğretmeninin verdiği ödevleri bilgisayar kullanarak daha hızlı yazdığını fark etmiş olabilir. Bu farkı test etmek için, öğrenci ödevini hem elle hem de bilgisayarla yazarak geçen zamanı karşılaştırabilir ve sonuçları değerlendirirse, öz gözlem yapma becerisini kullanmış olur.

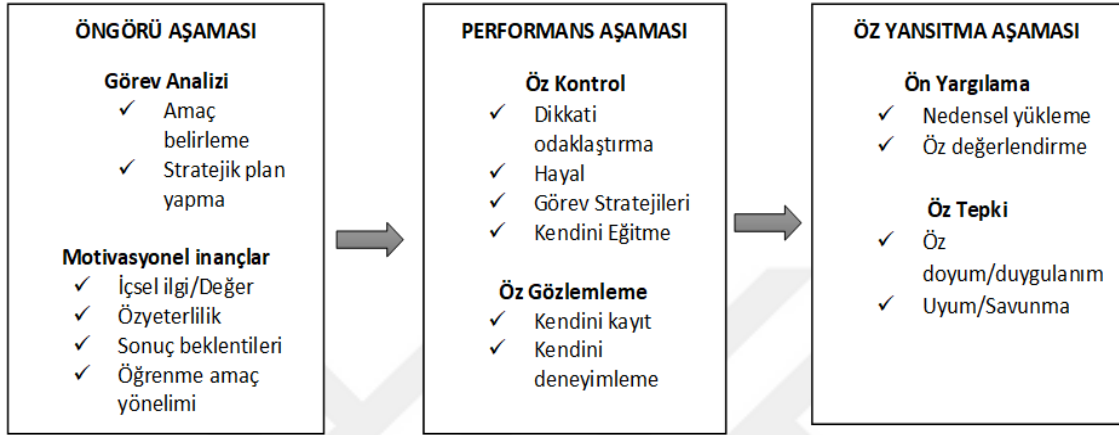
- Öz yansıtma/ öz değerlendirme aşaması:

a. *Öz-yargılama/ Öz değerlendirme (self-judgement)*: Öz-yargılama, öğrencinin bir öğrenme süreci sonrasında kendi performansını değerlendirmesidir. Öğrenci, performansını başkalarının başarıları veya belirli bir ölçütle karşılaştırarak öz-değerlendirme yapabilir. Örneğin, sınav notunu bir arkadaşının notu, sınıf ortalaması ya da geçer not ile kıyaslayabilir. Öz-yargılamada bir diğer yöntem ise, öğrencinin kendi hataları veya başarıları ile ilgili inançlarına dayalı olarak nedensel bir değerlendirme yapmasıdır. Örneğin, bir öğrenci matematik sınavındaki başarısızlık için "matematiksel yeteneğinin eksik olması" yerine, "yanlış çözüm yolları kullanması" gibi bir açıklama yaparsa, motivasyonu olumsuz etkilenmez. Çünkü ikinci durumda öğrenci, durumu düzeltme fırsatını görerek motivasyonunu kaybetmekten kaçınır.

b. *Öz-tepki (self-reaction)*: Öğrencinin bir öğrenme deneyiminden sonra özmemnuniyetinin artması, gelecekteki öğrenme çabaları için motivasyonunu artırır. Öz-

tepki, savunmacı ya da uyarlamalı olabilir. Örneğin, matematik sınavı olduğu gün, belirli bir sebep olmadan okula gitmeme kararı alan bir öğrenci savunmacı, ders çalışma sürelerinin etkinliğinden memnun kalmayıp bu süreleri kişisel ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlemeye çalışan bir öğrenci ise uyarlamalı öz-tepki gösterir (Budak, 2016; Erol, 2024; Eryılmaz ve Mammadov, 2017; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Şekil 1. Zimmerman'nın Öz Düzenleyerek Öğrenme Modeli



Kaynak: Eryılmaz ve Mammadov, 2017.

Zimmerman'ın modeli, öğrencilerin öğrenme sürecini sadece pasif bir şekilde almakla kalmayıp, aktif bir biçimde şekillendirmeleri gerektiğini vurgular.

1.5.2.2. Winne'nin Öz Düzenleme Modeli

Winne ve Perry'ye (2000) göre, üstbilişsel becerileri gelişmiş bireyler, öğrenme süreçlerinin başarılı olup olmadığını fark edebilme yetisine sahiptir. Bu nedenle, öz düzenleme, üstbilgi tarafından yönlendirilen öğrenme deneyimlerine odaklanmaktadır. Winne'nin öğrenmede öz düzenleme modeli, bireylerin öğrenme sürecini öz düzenleme yoluyla yapılandırmalarına dikkat çeker. Bu model, bireylerin öğrenme amaçları belirlemelerine, uygun stratejiler geliştirmelerine ve sürecin sonunda değerlendirme yapmalarına olanak tanımaktadır (Winne, 2014).

Winne ve diğerlerinin tasarlayıp geliştirdiği öz düzenleme modeli dört evreden oluşmaktadır (Erol, 2024; Winne, 2014; Winne ve Hadwin, 1998; Winne ve Perry, 2000). Sarı ve Akınoğlu'na göre (2009) modelin dört aşaması aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Görev tanımlama aşaması, öğrencinin verilen görevle ilgili neyi, neden ve nasıl yapacağına dair ilk izlenimlerini oluşturduğu ve görevi anlamlandırıldığı süreci kapsar.

Hedef belirleme ve planlama aşaması, öğrencinin görev hakkında edindiği algılara dayanarak ulaşmak istediği hedefi belirlediği ve bu hedefe ulaşmak için izleyeceği yolu planladığı evredir.

Uygulama aşaması, belirlenen hedefler doğrultusunda uygun stratejilerin seçilip uygulandığı aşamadır.

Gözden geçirme aşaması, öğrencinin önceki aşamalarda yaptığı işlemleri üstbilişsel olarak değerlendirdiği ve süreci yeniden yapılandığı evredir.

1.5.2.3. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli

Pintrich'in öz düzenleme modeli sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanır (Budak, 2016). Pintrich tarafından geliştirilen öz düzenlemeli öğrenme için genel çerçevedir. Zimmerman'ın geliştirdiği model gibi Pintrich de bu modeli tasarlarlarken Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinden etkilenmiştir. Bu model, Tablo 1'de görüldüğü gibi dört fazdan oluşur. Her evre dört farklı öz düzenleme alanı vardır (Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Pintrich'in modeli: hazırlık, izleme, kontrol ve tepki yansıtma. Bu aşamaların her biri biliş, motivasyon, davranış ve bağlam başlıkları altında sınıflandırılmıştır (Aktan, 2012).

Tablo 2. Pintrich'in Öz Düzenleme Modelinin Evreleri ve Alanları

Öz Düzenleme Evreleri	Öz Düzenleme Alanları
Önceden düşünme, planlama ve etkinleştirme	Biliş
İzleme	Motivasyon
Kontrol	Davranış
Tepki ve Yansıtma	İçerik

- Önceden düşünme, planlama ve etkinleştirme (forethought, planning and activation) evresi, planlama, amaçların belirlenmesi, algıların harekete geçirilmesi, görevle ilgili bilgilerin düzenlenmesi ve görevle bağlantılı özün dahil edilmesini kapsar.

- İzleme (monitoring) evresi, Öz ve görevin farklı yönlerine dair biliş üstü farkındalığı yansıtan çeşitli izleme süreçlerini kapsamaktadır.

- Kontrol (Control) evresi, özün ve görevin farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme amacına yönelik çeşitli çabaları kapsamaktadır.

- Tepki ve yansıtma (reaction and reflection) evresi, öz ve görevle ilişkili olarak ortaya çıkan çeşitli tepkileri ve yansımaları içermektedir (Sarı ve Akınoğlu,2009).

Pintrich'in modeline göre öğrenmede hedef belirleme ve motivasyon önemli bir rol oynar. Bu modele göre, hedeflerine odaklanan öğrenciler, diğerlerine kıyasla öğrenme süreçlerinde daha başarılı olurlar. Bu başarı, öz düzenleme becerilerini daha iyi kullanmaları, etkili öğrenme stratejileri geliştirmeleri, kendilerine olan inançlarının yüksek olması ve zamanı daha iyi yönetebilmeleri sayesinde gerçekleşir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öz düzenleme, bireyin öğrenme süreci üzerinde kontrol sahibi olmasını ifade eden bir beceridir. Bu beceri, tüm öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilecek kapasitede olduğunu ve öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere rehberlik edebileceğini ortaya koyar (Pintrich, 2004).

1.5.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Düzeyi Eğitim Programında Öz Düzenleme Becerisinin Yeri

Öz düzenleme, yalnızca bireyin akademik performansını değil, aynı zamanda öz güvenini ve sorumluluk duygusunu da geliştiren bütüncül bir beceri olarak değerlendirilmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde kapsamında ilkökul düzeyi öğretim programları ortak metninde öz düzenleme becerisi: kişisel hedeflere ulaşabilmek için duygu, davranış ve bilişsel stratejilerin izlenip değerlendirilmesi ve pekiştirilerek kontrol edilmesi olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin doğasına uygun olarak özgün bir sosyal-duygusal öğrenme becerileri kavramsallaştırması yapılmıştır. Bu kavramsallaştırma 3 ana bileşen üzerine kurulmuştur. Benlik Becerileri kapsamına alınan öz düzenleme becerisinin süreç bileşenleri: İhtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedef belirlemek, motivasyonunu ayarlamak, bir hedefi gerçekleştirebilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını izlemek ve yönetmek, bir hedefi gerçekleştirebilme sürecinde kendini değerlendirmek, kendi öğrenme durumunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak olarak verilmiştir (MEB, 2024) .

Özellikle İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öz düzenleme becerisinin uygulama alanı bulduğu derslerden biridir. Programın genel amaçları ve öğrenme çıktıları incelendiğinde, öğrencilerin birey olarak kendi öğrenme

sorumluluklarını üstlenmeleri, bilgiye ulaşma yollarını keşfetmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda programda öğrenme alanında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde yer alan “Hayatımızda Ekonomi ve Ortak Mirasımız” öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin farkına varması, hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşmak için planlama yapması desteklenmektedir. Bu da öz düzenleme becerisinin uygulamalı olarak geliştirildiği alanlardan biri hâline gelmektedir (MEB, 2024b).

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul düzeyi öğretim programlarında öz düzenleme becerisine hem dolaylı hem de doğrudan yer verilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık kazanmaları, hedefler koymaları, strateji geliştirmeleri ve öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri, bu modelin temel hedeflerinden biridir. Sosyal Bilgiler dersi başta olmak üzere, birçok ders programı bu beceriyi geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır.

1.6. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Okullarda eleştirel, çok yönlü düşünen, problem çözebilen ve karar verme becerisine sahip olan bireylerin yetişmesi günümüzde beklenen en önemli görevdir (Saban, 2014). Önceki tecrübelerden edinilen bilgiyi kullanarak bir problemdeki değişkenleri tanıma ve kendine has bir çözüm yolu geliştirme ve uygulama yeteneğine problem çözme denir (Aydoğan, 2012). Problem çözme becerisi, bireyin sorun olarak algıladığı bir durum karşısında hayattan kopmadan uyum sağlaması, doğru bir yaklaşım tarzı benimseyerek çeşitli çözüm önerileri geliştirmesi, bu öneriler arasından en uygun olanı seçip uygulaması ve elde edilen sonuçları değerlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir (Yiğit, 2019). Diğer bir deyişle problem çözme; karşılaşılan bir zorluk, belirsizlik veya zorlukta, var olan beceri, bilgi ve kaynakları kullanarak amaçlanan bir sonuca ulaşma sürecidir (Şen, 2024).

Problem çözme bireyin doğuştan sahip olduğu bir yetenek olup tecrübe ve eğitimle gelişip beceriye dönüşür (Özsoy, 2005). Yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öz güven ve oluşturmacı düşünme becerilerinin gelişmiş olduğu, bir problemi çözme noktasında daha istekli oldukları görülmüştür (Dow ve Mayer, 2004).

Problem çözme becerisi, bireyin öz yeterliliği ile ilgili bir yetenektir. Bu sebeple, bireyin günlük yaşamına uyum sürecini de büyük oranda etkilemektedir (Sardoğan,

2006). Bireyin varlığını ve gücünü ortaya koyabilmesi, sosyal yaşamda, günlük yaşamda başarılı ve mutlu olabilmesi de problem çözme becerisindeki yeteneğine bağlıdır (Konan, 2013). Problem çözme becerisine sahip birey, kendini tanır kendini tanıyan birey ise proaktif kişilik özellikleri gösterir. Problem çözme becerisiyle birlikte birey kendini geliştirip, gerçekleştirebilen bir şahsiyet özelliği kazanır. Bireyin yaratıcılık becerilerini geliştiren problem çözme becerisi, çok yönlü bir gelişime de fırsat vermektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren problem çözme becerilerinin geliştirilmesi bu sebeple çok önemlidir (Dönmez, 2023).

Kişi, hedeflediği sonuca ulaşamadığı durumlarda ise süreci gözden geçirerek yeniden çözüm arayışına yönelir (Yiğit, 2019).

Problem çözme çocuklarda çok küçük yaşlarda başlamaktadır. Üç yaşındaki bir çocuğun ayakkabısını giymeye çalışması, iki yaşında olan çocuğun iki küpü üst üste koymaya çalışması, altı yaşındaki bir çocuk için ise oyuncağın tekerinin nasıl döndüğünü anlamak istemesi çocuk için çözülmesi gereken bir problemlerdendir. Örneklerden de anlaşılacağı gibi, problem çözme süreci çocuğun günlük yaşamı içerisinde yer almaktadır. Çocuk karşılaştığı yeni bir duruma önceden edindiği tecrübeleriyle çözüm yolu bulamazsa problemle karşılaşmıştır. Kendine has bir probleme yönelik çözüm alternatiflerini bulup en uygun olanı biçimlendiren bir düşünce olarak kabul edilmesi problem çözme olarak tanımlanabilir. (Pekdoğan, 2019).

Problem çözme sürecinde uygulanan öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı etkinliklerin kullanılması gerekmektedir. Bu tür üretken öğrenme ortamları öğrencilerin düşünme ve problem çözme süreçlerini desteklemektedir (Schoenfeld, 2017). Problem çözme etkinlikleri, öğrenme süreçlerinde en etkili aktivitelerden biri olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğrenciler problem çözme sürecinde bildiklerini uygulamaya fırsatı bulmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu süreçte sahip oldukları bilgi yapılarını test etmekte ve gerektiğinde yeni yapılar oluşturmaktadır (Saban, 2014).

Alan yazın taraması yapıldığında farklı araştırmacılar tarafından farklı problem çözme aşamalarına yer verilmiştir (Kalaycı ve Cohen, 2003). Aydoğan'a (2012), göre problem çözme becerisinin aşamaları; probleme odaklanma, problemi tanımlama ve formüle etme, alternatifler üretme, karar verme, çözümün uygulanması, doğruluğunu kanıtlama aşamalarından oluşmaktadır.

Dewey'ye (2010) göre, bilimsel problem çözmede bulunması gereken basamaklar şu şekilde ifade edilmiştir;

- Zorluk hissetme
- Problemin tanımı ve konumu
- Olası çözüm önerisi
- Önerilerin mantık yoluyla gerekçelendirilip geliştirilmesi

• Önerilerin kabul veya reddedilmesine yol açan sebepler üzerine daha fazla gözlem veya deney yapılması. Bu basamaklar Kayalı ve Cohen (2003) ile Şen'den (2024) uyarlanmıştır.

Problem çözme aşamalarının ilk basamağı oluşturan eleştirilen düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme, bireye sorgulama kabiliyeti kazandıran, analitik düşünmenin yollarını açan ayrıca yaratıcılık kabiliyetini geliştirip büyüten önemli bir unsurdur (Dönmez, 2023).

Problem çözme sürecinde öğrencilere farklı türde problemler sunulmalı ve bu problemlerin çözümünde öğrencilere esnek bir problem çözme yöntemi kazandırılmalıdır (Jacobse & Harskamp, 2009).

Günümüz dünyasında bireylerin karşılaştığı karmaşık sorunlarla başa çıkabilmeleri için çeşitli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerden ikisi, öz düzenleme becerisi ve problem çözme becerisidir. Öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme süreçlerini, davranışlarını ve motivasyonunu aktif bir şekilde yönetme yeteneğini ifade ederken (Zimmerman, 2002), problem çözme ise karşılaşılan engelleri aşma ve hedeflere ulaşma sürecidir (Jonassen, 2000). Bu iki beceri arasındaki ilişki ve önemi, bireylerin akademik ve sosyal yaşamlarında başarıya ulaşmaları açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Öz düzenleme becerisi ile problem çözme becerisi arasındaki etkileşim, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara daha sistematik, esnek ve yenilikçi çözümler üretebilmelerini sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, yaşam boyu öğrenme süreçlerine de olumlu yönde katkıda bulunur. Bu nedenle, eğitim ortamlarında hem öz düzenleme hem de problem çözme stratejilerinin desteklenmesi, öğrencilerin genel öğrenme deneyimlerini zenginleştirecektir.

1.7. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖNEMİ

Zins ve Elias'a (2007) göre öz düzenleme bireyin duygularının farkında olup onları yönetebilmesi problemlere karşı etkili çözümler bulabilmesi ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesidir. Öz düzenleme becerisi ve problem çözme becerisi, bireylerin karmaşık durumlarla başa çıkma ve hedeflerine ulaşma süreçlerinde kritik rol oynayan iki önemli bilişsel yetenektir. Bu iki beceri arasındaki ilişki, akademik başarıdan günlük yaşamdaki karar alma süreçlerine kadar geniş bir yelpazede incelenen ve birbiriyle karşılıklı olarak etkileşimde bulunan dinamik bir yapıya sahiptir. Işıksolu Aysel ve Tok'a (2022) göre öz düzenleme ve problem çözme birbiriyle ilişkili kavramlardır. Öz-düzenleme, problem çözme becerilerinin kazandırılması çocukların akademik ve günlük yaşantılarına da önemli faydalar sağlamaktadır. Öz-düzenleme tanımlarında yer alan duygularını kontrol etme ve düzenleme, çevre ile etkili iletişim kurma ifadeleri sosyal yetkinlik kavramını da kapsadığını göstermektedir. Aynı zamanda bu süreçler problem çözme süreci içinde de uygulanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde öz düzenleme stratejilerinin problem çözme sürecinin temel unsurlarından birisi olduğu ve etkili öğrenmenin önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Alcı, Erden ve Baykal, 2010).

Öz düzenleme becerisinin erken dönemlerde desteklenmesinin; öğrencilerin okul ve gündelik yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde, farklı zorluklara karşı mücadele etmelerinde ayrıca stresle başa çıkabilmelerinde etkili olacağı belirtilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2012). Çiltaş & Bektaş (2009), bireyin yeteneklerinin farkında olup zamanı yönetebilmesi, sosyal ortamlarda nasıl davranacağı ya da ne konuşacağını kontrol edebilmesi öz-düzenleme becerileri ile ilgili olduğu görüşündedir.

Brownell ve Kopp (2010), öğrencilerin öz düzenleme ile ilgili edindikleri becerileri problemlerle başa çıkma ve sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

Çapulacı & Söner (2024), tarafından yapılan bir araştırma bulgularına bakıldığında öz düzenleme ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamış ve öz düzenlemesi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerisinin de yüksek olduğu görülmektedir. Işıksolu Aysel ve Tok (2022), yaptığı çalışmada öz

düzenleme ve problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Mertkil (2018) tarafından yapılan araştırmada problem çözmede bireylerin karşılaştığı çözmesi kolay ya da zor problemlerin öz düzenleme becerisini artırdığı tespit edilmiştir.

Günümüz dünyasında, bireylerin karmaşık durumlarla başa çıkma ve yaşam boyu öğrenenler olarak kalma beklentisi göz önüne alındığında, öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin birlikte geliştirilmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu iki becerinin birleşik hakimiyeti, sadece kişisel ve akademik başarı için faydalı olmakla kalmayıp, aynı zamanda modern yaşamın ve profesyonel yeterliliğin temelini oluşturmaktadır. Eğitim sistemleri, her ne kadar açıkça bu iki beceriyi birbirine bağlamasa da öğrencilerin akademik başarılarını ve beceri kazanımlarını artırma hedefleri doğrultusunda her ikisini de geliştirmeye çalışmaktadır. Bu durum, bu becerilerin öğrenme süreçlerinde iç içe geçmiş doğasının altında yatan bir kabulü yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, öz düzenleme becerisi, bireylerin problem çözme süreçlerini daha bilinçli, planlı, kontrollü ve esnek bir şekilde yönetmelerini sağlayan üst düzey bir meta-bilişsel yetenektir. Bu iki beceri arasındaki güçlü ilişki, bireylerin hem akademik hem de kişisel yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına olanak tanır. Işıksolu Aysel ve Tok'a (2022) göre bireyin öğrenmesini başarılı olmasını sağlayan önemli unsurlardan biri öz düzenleme becerileridir. Bireyin sosyal becerilerinin çevresiyle olan etkileşimini olumlu yönde geliştirmesi ve tüm bu becerilerin de problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığı düşünüldüğünde, bireyin hayatın her alanında ihtiyaç duyduğu problem çözme becerilerini etkileyen etkenlerin belirlenmesi hem ebeveynler hem de eğitimciler için ev ve okul ortamında gerekli düzenlemelerin yapılmasına, bu becerileri destekleyici ve geliştirici uygulamaların yapılmasına fayda sağlayacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlkokul düzeyinde öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerileri üzerine yapılan araştırmalar, bu yaş grubunun öğrenme süreçlerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Yapılan çalışmalarda, çocukların hem bireysel hem de sosyal öğrenme yollarını içeren çok yönlü yaklaşımların etkili olduğu görülmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin rol model alma tercihleri hem öz düzenleme hem de problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli bir aracı işlevi görebilmektedir.

1. ROL MODEL ALMA ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Biskup ve Pfister (1999) tarafından yürütülen bu çalışma, Almanya'nın Berlin kentindeki ilköğretim düzeyindeki okullarda öğrenim gören 97 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, kız ve erkek çocukların rol model tercihlerini incelemek ve bu tercihlerin toplumsal cinsiyet rolleriyle olan ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışma, özellikle medya figürlerinin çocukların rol model tercihleri üzerindeki etkisini ve cinsiyet temelli farklılıkları inceleyen önemli bir örnek olarak dikkat çekmektedir.

Bashir, Bajwa, Rana (2014) öğretmenlerin öğrencilerin üzerindeki rol model olarak etkilerini araştırdıkları ve örneklem olarak 300 katılımcıdan oluşan çalışmalarında 300 öğrencinin 212'sinin öğretmenlerini rol model olarak aldıkları görülmüştür. Bu çalışma ayrıca, sınıf dışı ilişki kurulması ve karşılıklı anlaşılmanın, rol model olma olasılığını arttırdığını göstermiştir.

Akkaya (2016), örneklem olarak 4. Sınıf öğrencilerinden üstün yetenekli olarak tanımlanan 18 öğrenci ve normal 42 öğrencinin kullanıldığı etkinlikte rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli ve normal öğrencilerin zihinsel risk alma ve öğrenmelerine olan etkilerini incelemiş; etkinlik sonucunda bu türde animasyonların üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel risk alma ve öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı, yine normal öğrencilerin de zihinsel risk alma ve öğrenmelerine olumlu katkılarının olduğunu değerlendirmiştir.

Özmen (2016), çocuk kitaplarında yer alan kahramanların çocuklara rol model olma durumlarını irdelemiş, bu kahramanların çocuklara doğrudan rol model olduğu, onların davranışları üzerinde etki yarattığı, doğru çocuk kitapları kullanılarak çocuğun karakteri üzerinde olumlu etkilerin yaratılabileceği sonuçlarına varmıştır.

Küçikibiş (2016), 7, 8, 9 ve 10. sınıf öğrencisi olan 986 öğrencinin örneklem olarak kullanıldığı kapsamlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada rol model alma davranışlarının ve fiziksel aktivite tutumlarının ders seçimleri üzerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların ders seçimleri üzerinde, öğretmenin önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin rol model alma davranışlarının ders seçimleri üzerinde etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Kearney ve Levine (2020) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde çocuklar ve gençler üzerinde yaptığı araştırmada özellikle düşük sosyoekonomik statüye sahip çocukların, yüksek sosyoekonomik statüdeki çocuklara göre medyaya daha fazla, okula ise daha az zaman harcadığı ve mahallelerinde çok farklı rol modelleriyle karşılaştığı belirtilmiştir. Makalede rol modellerin en güçlü etkisinin, aynı cinsiyetten veya ırktan olan kişilerle karşılaşıldığında ortaya çıktığı görülmektedir Aynı cinsiyetten veya ırktan olan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik performanslarını ve kariyer tercihlerini olumlu yönde etkilediği, mentorluk programlarına katılan çocukların okul başarılarının arttığı ve mahallede ekonomik olarak başarılı rol modelleri olan çocukların daha iyi sonuçlar elde etme olasılığının yükseldiği ifade edilmektedir.

Bayram (2020), örneklem grubunda toplam 373 öğretmenin bulunduğu çalışmada bu kez okul yöneticilerinin rol modeli özelliklerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkısı incelenmiş olup çalışma sonucunda iki bağlam arasında anlamlı bir bağlantı bulunmuştur. Bu şekilde idarecilerin rol model yönlerinin, öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi tespit edilmiştir.

Karaca (2020), 1200 ortaokul öğrencisinin örneklem olarak kullanıldığı çalışmada, rol model alma algısının alt boyutu olan yeniden üretme ve akılda tutmanın, fen bilimlerine yönelik öz düzenleme değişkenini etkilediğini, öğrencilerin rol model aldıkları kişiler ile fen bilimlerine yönelik öz düzenleme becerileri arasında benzerlik görüldüğünü tespit etmiştir.

Bayırlı (2022), 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 100 öğrenci ve 87 veli ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin en çok ünlüleri ardından aile bireylerini rol model aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akabinde 29 deney, 29 kontrol grubu öğrencisinden oluşan çalışma grubu ile yapılan rol modellerin sınıf ortamına davet edilerek başarı hikayelerini anlattığı etkinlikler sonucunda, yapılan etkinliklerin öğrencilerin hayat bilgisi başarısına katkı sağladığı, öz düzenleme becerilerinin olumlu olarak değiştiğini saptamış; bu sonuçlardan

yola çıkarak okul ortamında planlı ve programlı bir şekilde sunulacak olan rol modellerin öğrencilerin başarılarına katkı sağlayacağı tespitinde bulunmuştur.

Topkaya (2024), 114 okul öncesi öğrencisinin örneklem olduğu çalışmasında, çocukların rol model aldığı çizgi film kahramanları ile izlediği çizgi filmlerde yardımseverlik, dayanışma ve bilimsellik değerlerinin ön plana çıktığını tespit etmiş, bundan yola çıkarak çocukların izlediği çizgi filmlerde dikkatli bir yönlendirme yapılması gerektiğini değerlendirmiştir.

Yapılan araştırmalar, çocukların rol model alma davranışlarının öğretmenler, aile bireyleri ve medya figürleri gibi çeşitli kaynaklardan etkilendiğini göstermektedir. Çalışmalar, rol modellerin öğrencilerin akademik başarı, öz düzenleme ve öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur.

2. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

White ve Bembenutty (2016), anaokulundan (yaklaşık 5-6 yaş) lise son sınıfa (yaklaşık 17-18 yaş) kadar olan öğrencilerin kendi kendini düzenleme yeterliliklerinin gelişimini incelemiştir. Çalışma, Zimmerman'ın kendi kendini düzenleme yeterliliğini kazanmaya yönelik dört gelişimsel düzeyini (Gözlem, Taklit, Öz Kontrol ve Öz Düzenleme) bu yaş aralığındaki öğrenme ortamlarında ele almıştır. Bu yaş aralığındaki öğrencilerin, daha yetkin modelleri gözlemleyerek (Gözlem) ve onların davranışlarını modelin yardımıyla uygulayarak (Taklit) kendi kendini düzenleme becerilerini geliştirdikleri bulunmuştur. İlerleyen yaşlarda ise, öğrencilerin modelden bağımsız olarak stratejileri kullanma (Öz Kontrol) ve performanslarını farklı koşullara sistematik olarak uyarlayabilme (Öz Düzenleme) yeteneklerini kazanarak daha bağımsız öğrenenler haline geldikleri belirtilmiştir. Özellikle küçük yaşlarda yetişkin desteğinin ve modellemenin kritik olduğu, ilerleyen yaşlarda ise öğrencilerin kendi stratejilerini seçme, görevlere odaklanma, yardım arama ve kendi performanslarını değerlendirme gibi daha karmaşık beceriler geliştirdikleri vurgulanmıştır.

Venitz ve Perels (2019), 134 Alman anaokulu öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi (ÖDÖ) teşvik etme stratejilerine göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç profil belirlemişlerdir. Ardından 76 öğretmen üzerinde uygulanan üç haftalık müdahale sonucunda, düşük düzeyde ÖDÖ teşvik eden öğretmenlerin hem kendi öz düzenleme becerilerini hem de çocukların öz düzenleme gelişimini destekleme konusunda önemli gelişmeler gösterdiği bulunmuştur. Yüksek

düzeyde strateji kullanan öğretmenlerde ise anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin ve bu becerileri destekleme kapasitelerinin mevcut bilgi düzeylerine bağlı olarak geliştirilebileceğini göstermektedir.

Gümrükçü Bilgici (2021), anaokulu öğrencilerinden oluşan 34 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada, öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme becerisine olumlu yönde etki ettiğini, deney grubu ve kontrol grubu üzerinde yapılan ilk testler ve son testler sonucu tespit etmiştir.

Dülger Ceylan (2022), 5-6 yaşında çocuklardan 62 'sinin örneklem olarak kullanıldığı çalışmasında "Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz düzenleme Araç Seti Eğitim Programı"nın çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak, programın çocukların öz düzenleme becerisi, kendini ifade edebilme, kendi duygularının farkına varma, empati kurma yönleri üzerinde olumlu yönde etki gösterdiğini gözlemlemiştir.

Akeren (2022), "Öz düzenleme psikoeğitim programının ergenlerde öz düzenleme ve psikolojik yardım gereksinimine etkisinin incelenmesi" başlıklı çalışmasında konuyu irdelemiştir. Bunun için 5. 6. 7. ve 8. Sınıflardan oluşan toplam 47 kişi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, programın ergenlerin öz düzenleme becerilerini artırdığı ve psikolojik destek alma gereksinimlerini azalttığı tespit edilmiştir.

Doğan (2015), öz düzenlemeli öğrenme programının öz düzenleme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 5. sınıf öğrencisi olan 30 kişi ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda, öz düzenleme programı uygulanmış grubun öz düzenlemeli öğrenmelerinin öncekine göre olumlu olarak değiştiği gözlemlenmiştir.

Akoğlu (2024), öz düzenleme programının öz düzenleme becerisi ve duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek için örneklem olarak 38 okul öncesi öğrencisi ve ebeveynlerinin kullanıldığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda programın uygulandığı deney grubunun öz düzenleme becerisi ve duygu düzenleme becerisi için program uygulanmadan önceki döneme göre anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Nejati (2024) tarafından yapılan bu çalışma, çevrimiçi bir okuma dersinde internet öz yeterliği ve çevrimiçi kendi kendini düzenleyen öğrenmenin işlevini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 18-21 yaş aralığındaki 264 üniversite mühendislik öğrencisinden oluşturmuştur. Bulgular, çevrimiçi kendi kendini düzenleyen

öğrenme ile okuduğunu anlama arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kendi kendini düzenleyen öğrenme ile internet öz yeterliği arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma, kendi kendini düzenleme ve öz yeterlik arasındaki karşılıklı etkiyi vurgulayarak, bu becerilerin geliştirilmesinin okuduğunu anlamayı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etme yeteneklerini artırdığını ortaya koymuştur.

Khamkokkrund & Chaipichit (2025), 3. Sınıf öğrencilerinden 39 kişinin örneklem olarak kullanıldığı deneysel çalışmada öz düzenleme ve işbirlikçi öğrenmeyi birleştirmenin ilkökul öğrencilerinin analitik okuma becerileri üzerindeki etkilerini irdelemiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin analitik okuma becerilerinin ve öğrenmelerinin önemli ölçüde iyileştiği görülmüştür.

Şenler ve İrven (2017) tarafından yapılan bu araştırma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançlarını ve kendi kendini düzenleme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi 442 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sonuç bölümünde belirtildiği üzere, öğrencilerin kendi kendini düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca, motivasyonel inançların ve kendi kendini düzenleme becerilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını anlamlı olarak yordadığı; motivasyonel inançların ise kendi kendini düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Aksoy ve Yaralı (2017) yaptığı çalışmada, katılımcıların cinsiyetlerine göre oyun becerileri ve öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda, çocukların oyun becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde bir üniversiteye bağlı anaokuluna devam eden 60-72 aylık 64 çocuk katılmıştır. Çocukların oyun becerilerini ölçmek için oyun becerileri değerlendirme ölçeği ve öz düzenleme becerilerini ölçmek için de okul öncesi öz düzenleme ölçeği kullanılmıştır. Kız çocuklarının genel öz düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve özellikle dikkat ile dürtü kontrolüne ilişkin becerilerde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların oyun becerileri ile öz düzenleme becerisinin olumlu duyular boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerisinin gelişim sürecinde önemli bir rol oynadığını ve uygun eğitim uygulamalarıyla desteklenebildiğini ortaya koymaktadır. Çalışmalarda bu becerinin model alma, öğretmen desteği ve öğrenme ortamlarıyla geliştirildiği; ayrıca akademik başarı, öz yeterlik ve motivasyonla ilişkili olduğu belirtilmiştir.

3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Özsoy (2005) tarafından yürütülen araştırmada, beşinci sınıfta öğrenim gören 107 öğrenci ile çalışılmıştır. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin problem çözme becerileri ile matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Matematik Başarı Testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Problem Çözme Beceri Testi” kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin problem çözme becerileri ile matematik başarıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Vatansever Bayraktar, Doğan ve Toy (2018) tarafından yapılan çalışmada, 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki 1 174 ilköğrencisinin problem çözme becerilerinin düzeyinin ve demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin problem çözme becerileri genel olarak orta düzeyde; problem çözme güveni alt boyutunda yüksek, özdenetim boyutunda orta, kaçınma boyutunda ise düşük düzeydedir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı, maddi durum ve sağlık durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Yolcu (2019), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğrenim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerileri alt boyutlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Özel ve devlet okullarında öğrenim gören 646 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak *Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği* ve *İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri* kullanılmıştır. Bulgular, duygusal zekâ alt boyutları ile problem çözme becerisi alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Süzer (2021), tarafından yapılan çalışmada dört ilköğrenim gören 105 dördüncü sınıf öğrencisinin problem çözme beceri düzeyleri, bu düzeyleri etkileyen değişkenler ve problem çözme sürecine ilişkin becerileri incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin genel problem çözme becerilerinin düşük olduğunu; bu durumun okulun yerleşim yeri, öğrencinin kişisel çalışma ortamı ve matematikte ek çalışma yapma durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Standart problemlerde en çok hatanın değerlendirme, standart olmayanlarda ise planı uygulama aşamasında yapıldığı belirlenmiştir.

Bariyyah (2021) tarafından yapılan bu çalışma, 300 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, öğrencilerin problem çözme becerisi düzeylerini belirlemek ve bu becerilerin cinsiyet, gelişim dönemi ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bulgulara göre, öğrencilerin problem çözme becerileri genellikle orta düzeydedir. Ayrıca problem çözme becerileri, cinsiyet ve gelişim dönemi açısından anlamlı farklılık göstermezken, yalnızca 23 yaşındaki öğrencilerin problem çözme becerisi düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur.

Sarı (2023), örneklem olarak 5 ve 6 yaşlarındaki 100 çocuğun katılımı ile; problem çözme becerisi ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi ve benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Önlen (2024), çalışmasında 4. Sınıf öğrencilerinden 373 kişiyi seçmiş ve bu öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin, problem çözme becerilerine etkisini irdelemiştir. Sonuç olarak, matematiksel akıl yürütmenin, problem çözme becerisi üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu gözlemlemiştir.

Kuş (2024), 57 ilkokul öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada "Çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş problem çözme öğretiminin öğrencilerin matematiksel problem çözme becerisine, matematik özyeterlik algısı ve kaygısına etkisi" konusunu irdelemiştir. Sonuç olarak; çocuk kitaplarından bu yönde yararlanmanın, çocukların problem çözme becerisine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Işıksolu Aysel ve Tok (2022) tarafından 60-72 aylık çocuklarla öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerilerinin ilişkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin duygularını kontrol edebilme ve dürtülerini yönetebilme becerileri arttıkça, problem çözme becerileri de düşük düzeyde de olsa arttığını tespit etmiştir. Diğer bir deyişle öz düzenlemenin alt boyutlarının problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008) tarafından 452 ebeveyn ve 262 öğretmenle birlikte okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme ve problem çözme becerilerini incelediği araştırma sonuçlarına göre çalışmasına göre öz-düzenlemenin girişkenlik, engelleyici kontrol, dikkat ve odaklanma boyutlarının başarıma isteği ve motivasyon açısından etkili olduğu saptanmıştır.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme becerilerinin genellikle orta düzeyde olduğu, bu becerilerin matematik başarısı, duygusal zekâ, öz düzenleme, benlik algısı ve akıl yürütme gibi değişkenlerle ilişkili bulunduğu görölmektedir. Çalışmalarda problem çözme düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri, çalışma ortamı ve yaş gibi faktörlere göre farklılık gösterebildiği, bazı araştırmalarda ise demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

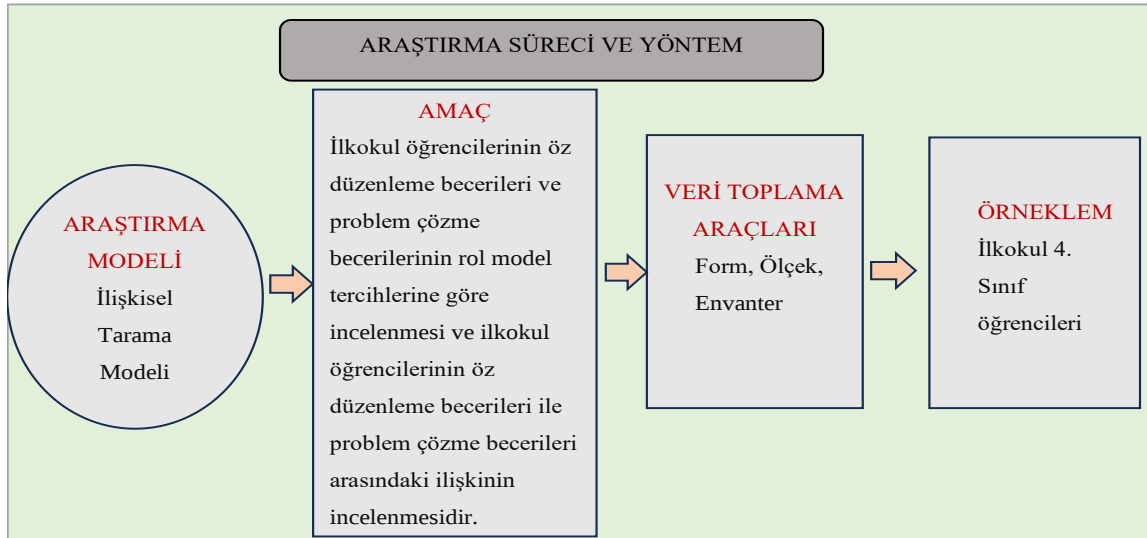
YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin rol model tercihlerine göre incelenmesine yönelik olarak, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve bu beceriler arasındaki ilişkinin rol model tercihlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir. Bu bölümde ise, araştırma deseni ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Bu çalışmada iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya sayısal olarak betimlenmesini sağlayan araştırma modelidir (Creswell, 2017). Tarama araştırmasında bir nüfusun üyelerinin bir veya daha fazla değişkene göre (örneğin, yaş, etnik köken, okula karşı tutumlar vb.) nasıl dağıldıklarının öğrenilmesi amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişkenin birlikte ne yönde ve ne ölçüde değiştiğini inceleyen modeldir (Karasar, 2023). İlişkisel tarama modeli temelli bu araştırma, nicel bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır. Nicel verilerle çalışan ilişkisel tarama modellerinde sıklıkla tercih edilen bu yöntem, değişkenlerin birlikte nasıl değiştiğini ortaya koymayı amaçlar (Hancıoğlu, 2016; Karasar, 2023).

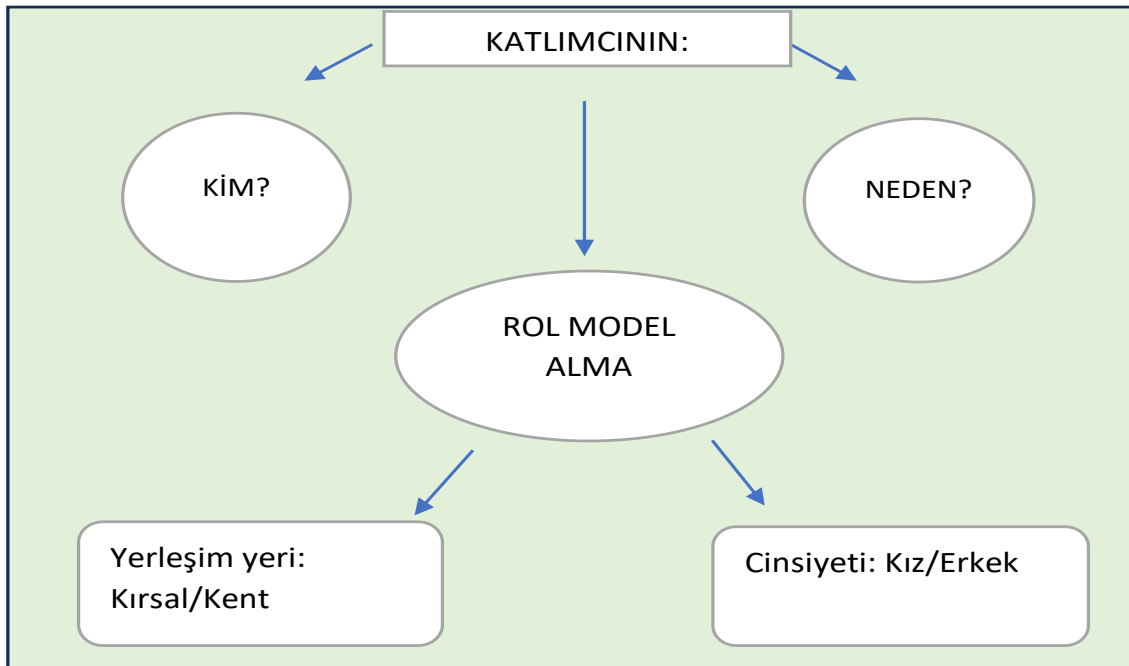
Şekil 2. Araştırma Yöntem ve Şeması



Aşağıda Şekil 2’de görsel olarak anlatılan sürecin detaylı anlatımına yer verilmiştir:

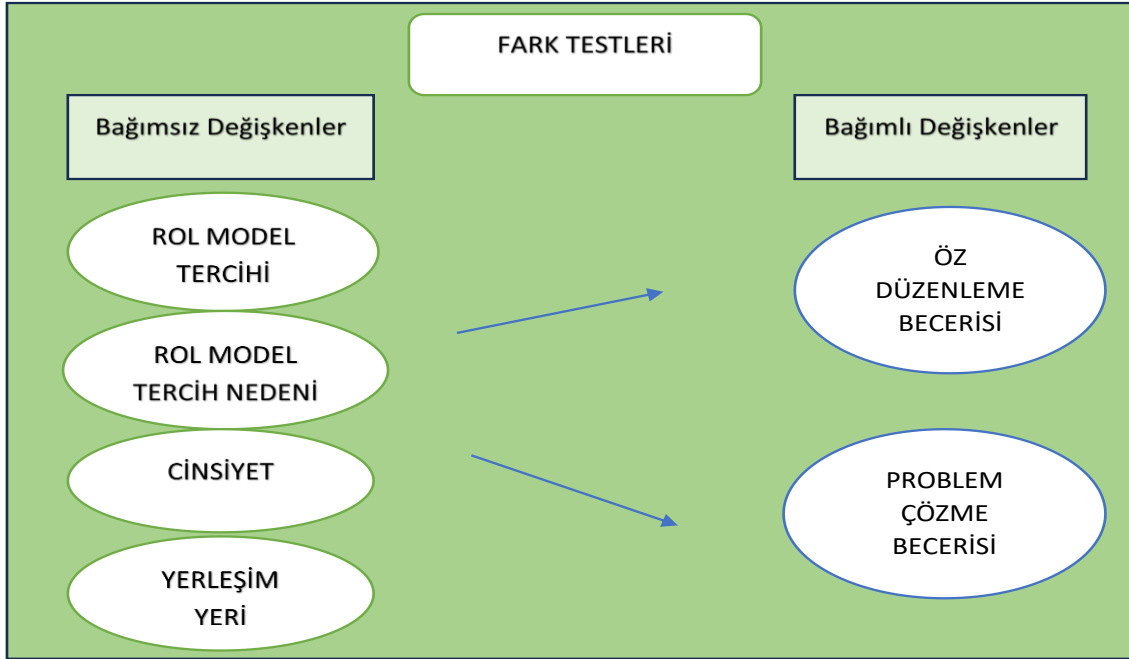
Bu doğrultuda, araştırmanın bu aşaması, ilkokul öğrencilerinin *yerleşim yeri*, *cinsiyet* değişkenleri, rol model alma davranışı ile ilgili *tercihlerine* ve *nedenlerine* odaklanıldığı bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda yerleşim yeri: Kırsal/Kent, cinsiyet Kız/Erkek değişkenleri sunulmuş buna ek olarak çalışma grubu ‘*kimi*’ rol model olarak görmektedir? çalışma grubu ‘*neden*’ bu kişileri rol model olarak görmektedir? soruları yöneltilmiştir. Sorular *şekil 3*’te verilmiştir.

Şekil 3. Rol Model Tercih Formu Temel Soruları



Katılımcıların rol model alma tercihleri ve rol model alma nedenlerini inceleyebilmek amacıyla Bayırlı (2022) tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Ayrıca Doğan (2015)’in geliştirdiği Öz Düzenleme Envanteri ve Kardaş, Anagün ve Yalçınoglu (2014) tarafından geliştirilen Problem Çözme Ölçeği uygulanmıştır.

Şekil 4. Fark Testleri Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler



1.1. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmada, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Van ilinin İpekyolu ve Gürpınar ilçelerindeki ilkokullarda öğrenim gören 533 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemde 4. sınıf seçilmesinin nedeni bu becerilerin 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alması ve kullanılan ölçme araçlarının uygunluğudur.

Araştırmacı, İpekyolu ve Gürpınar ilçelerindeki bazı okullara giderek, ulaşabildiği 4. sınıf öğrencilerini örnekleme dahil etmiş. Bu nedenle uygulama kolaylığı esas alınarak amaçlı kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Örnekleme stratejilerinden en yaygın kullanılanıdır (Suri, 2011).

Kent merkezi ve kırsalda yer alan ulaşılabilinen okullarda yapılan çalışmalar, araştırmaya veri çeşitliliği katmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın yapılacağı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar belirlenmiş ve okul müdürleriyle iletişime geçilmiştir. Çalışmanın amacı ve uygulanma süreci okul müdürüyle paylaşıldığında, müdürler uygulamanın gerçekleştirilmesini memnuniyetle onaylamıştır. Valilik oluru alınabilmesi için daha önce temin edilen etik kurul raporu ile birlikte İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuştur. Gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmacı kırsalda ve 4. sınıf öğretmeni olduğu için pilot uygulamayı kendi sınıfında yürütmüş buna ek olarak kent merkezinde de belirlediği bir okulda da pilot

çalışma yapmıştır. Bu şekilde katılımcılardan ve süreçten dönütler alınmış ve buna göre düzenlemeler yapılmıştır.

Kırsal okullara ulaşmak coğrafi şartlar nedeniyle zor olduğu için günde bir okula gidilebilmiş ve okullardaki sınıf mevcutlarının az olması nedeniyle kırsaldaki katılımcı sayısı oranı daha az olmuştur. Araştırmacı uygulanacak sınıflarda sınıf öğretmenlerinin gönüllülük esasıyla kendi uygulama yapmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenci sayısı ve demografik özelliklerine ilişkin bilgiler analiz sürecinde tablo ve grafiklerle sunulacaktır.

1.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

1.2.1. Öz Düzenleme Envanteri

Bu araştırmada katılımcıların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Doğan (2015) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencileri için Türkçe'ye uyarlanan **Öz Düzenleme Envanteri** kullanılmıştır. Envanter, öğrencilerin öz düzenleme davranışlarını çok boyutlu bir perspektiften ele almayı hedeflemektedir (Doğan, 2015).

Ölçeğin orijinal versiyonu, Vandevlede, Van Keer, & Rosseel, (2013) tarafından "Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri" adıyla ilkökul 4. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. Doğan (2015) bu ölçeği Türkçe'ye uyarlamış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. 75 maddeden oluşan ölçek, yapılan kapsamlı geçerlik (Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri) ve güvenirlik (Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test korelasyonu) çalışmaları sonucunda 32 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0,972 ve test-tekrar test güvenirliği (12 hafta arayla yapılan uygulama) 0,999 olarak bulunmuş olup, bu değerler ölçeğin yüksek derecede güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, ilkökul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini ve algılarını belirlemek amacıyla kullanılabilecek, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı sunmaktadır.

1.2.2. Problem Çözme Ölçeği

Problem çözme becerileri, bireylerin karşılaştıkları sorunlar karşısında etkili çözüm stratejileri geliştirmelerini, stratejik düşünme ve karar verme süreçlerini yönetebilmelerini kapsayan bir yetkinlik alanıdır. Bu değişkenin ölçülmesinde Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, Heppner ve Peterson (1982) tarafından

geliştirilen Problem Çözme Envanteri'nin, Kardaş ve arkadaşları (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış formudur. Bu uyarlama çalışması sonucunda ölçek, 20 maddeden oluşan ve üç alt boyuta ayrılan bir yapıya sahiptir: Problem Çözme Yeteneğine Güven (8 madde), Yaklaşma-Kaçınma (7 madde) ve Kişisel Kontrol (5 madde). Ölçeğin yapı geçerliği, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş ve elde edilen üç faktörlü yapının uyumlu olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizleri kapsamında ise, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0.74 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, uyarlanan ölçeğin ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2.3. Rol Model Alma Anketi

Rol model tercihleri, öğrencilerin örnek aldıkları kişi veya kişiler ile bu tercihlerinin ardındaki gerekçeleri kapsamaktadır. Bu kavram, Bayırlı (2022) tarafından ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için geliştirilen *Rol Model Tercihleri Anketi – Öğrenci Formu* kullanılarak ölçülmüştür. Bu çalışmada kullanılan anket, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı temelinde yapılandırılmıştır.

Anketin temel amacı, ilkokul öğrencilerinin gözlemleyerek öğrenme sürecinde hangi sosyal figürleri rol model olarak benimsediklerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda anket, öğrencilerin rol model tercihlerini, bu tercihlerin ardındaki gerekçeleri ve bu figürlerin öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerileriyle nasıl ilişkili olabileceğini incelemeyi hedeflemektedir.

1.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma kapsamında yürütülen anket, envanter ve ölçek uygulamaları, öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokullarda, sınıf ortamında, ilgili sınıfın sorumlu öğretmeni gözetiminde ve araştırmacının rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak anket maddeleri hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

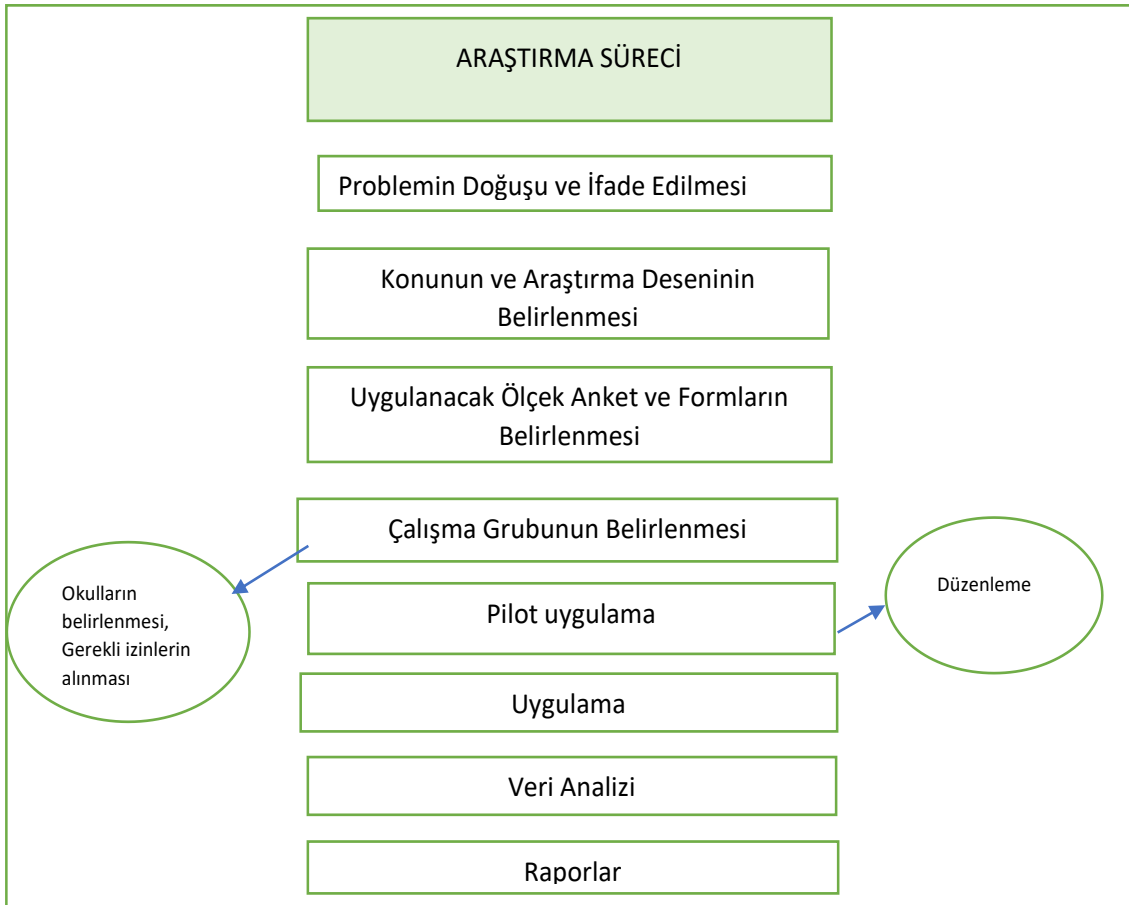
Veri toplama sürecinde, katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmış; araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın etik çerçevede yürütülmesine özen gösterilmiş, öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve tüm veriler anonim olarak analiz edilmiştir.

Öncelikle pilot çalışma uygulanmış katılımcılardan gelen soru ve dönütlerle sürecin doğru şekilde ilerlemesi adına gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot çalışmada katılımcılarca ölçek içindeki maddelerin birinde geçen şema ve kavram haritası kelimeler açıklanmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Süreçte sayfa atlamalarının sık yaşandığı anlaşılmış ve pilot çalışma ardından katılımcılardan bu konuda daha dikkatli olmaları gerekliliği süreç boyunca vurgulanmıştır.

Anket uygulamaları, öğrencilerin dikkat süreleri ve sınıf içi koşullar dikkate alınarak planlama yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilerden süre ya da sıkılma konularından yana herhangi bir problem yaşanmamıştır. Uygulama sırasında herhangi bir baskı oluşturulmaksızın, öğrencilerin rahat ve doğal bir ortamda verileri yanıtlamaları sağlanmıştır. Ölçekler ortalama 40–50 dakika içerisinde tamamlanmıştır.

Şekil 5. Araştırma Süreci



Şekil 5’da tüm araştırma süreci özetle ifade edilmiştir. Bazı aşamalar detaylıca ifade edilmiştir.

2. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla SPSS programı kullanılmıştır. Öncelikle veri seti kontrol edilerek eksik veya hatalı girişler temizlenmiş,

ardından frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilerek sunulmuştur. Verilerin analiz süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür.

2.1. GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Araştırmanın rol model tercihlerini analiz etmek için kullanılmak üzere geliştirilen form, öncelikle bir pilot uygulamayla çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde uygulanacak olan form, ölçek ve envanter verileri için katılımcılara kapsamlı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların ilkökul düzeyinde olması nedeniyle, bu tür anket ve ölçeklerle ilk kez karşılaştıkları düşünülerek örnek bir doldurma süreciyle açıklayıcı bir gösterim gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin anket ve ölçekleri bir sınav olarak algılamamaları amacıyla gerekli açıklamalar yapılmış isimlerinin alınmayacağı söylenmiş ve rahat bir ortam sağlanmıştır. Anketlerin ve ölçeklerin doldurulması sırasında araştırmacı ile birlikte görev alan öğretmenler, öğrencileri sürece dahil ederken rehberlik etmişlerdir. Böylece geçerliliği etkileyebilecek dışsal etkenler ve hata payı en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Uygulanan form, ölçek ve envanterler istatistik programına işlenmeden önce kontrol edilmiş, katılımcılardan okumadan işaretlenen, sayfa atlanan formlar tespit edilmiş ve işleme alınmamıştır.

Programa işlerken yapılan veri yanlışlıkları danışman tarafından tespit edilmiş ve tekrar işleme alınmıştır. Böylelikle çalışma daha doğru bir şekilde programa işlenmiştir.

Rol model alma formundaki verilerin geçerliliğini sağlamak adına araştırmacı, danışmanının desteğiyle veri analiz sürecinde iş birliği içerisinde çalışmıştır.

2.2. ROL MODEL ALMA ANKETİ'NİN ANALİZİ

Rol model alma anketi nitel verilere dayanmaktadır. Araştırmada, rol model alma anketi kapsamında öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiş; öğrencilerin rol model olarak kimi seçtikleri ve neden örnek aldıkları açıklanmıştır. Bu tür açık uçlu yanıtların analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini tanımlama, verilerin yerini belirleme mantıksal yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur (Büyüköztürk, 2024). Elde edilen yanıtlar dikkatle okunmuş, tekrar eden ifadeler ve ortak temalar tespit edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun şekilde bu temaları kategorilere ayrılmış ve her kategoriye bir kod verilmiştir. Bu

kodlamalar daha önce bu konu üzerine çalışmış olan danışman ile uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.

Kategorilere ayrılan nitel verilerin sayısal olarak işlenebilmesi SPSS programına aktarılmıştır. Daha sonra bu sayısal kodlar, istatistik programına aktarılmış ve ANOVA testi için değerlendirilmiştir.

2.3. ÖZ DÜZENLEME ENVANTERİ

Bu araştırmada, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile rol model alma tercihleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle tanımlayıcı istatistikler hesaplanarak katılımcıların beceri düzeyleri ve tercihleri ortaya konmuştur. Bu kapsamda, değişkenlerin normallik değerlerine göre farklı istatistiksel testler uygulanmıştır. Cinsiyet ve yerleşim yeri gibi iki kategorili değişkenlerde Mann–Whitney U testi; birden fazla grup içeren değişkenlerde (örneğin rol model türü veya gerekçesi) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal–Wallis testi kullanılmıştır. ANOVA’da anlamlı fark saptandığında, farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Tukey HSD testi uygulanmıştır.

32 Maddeden oluşan envanter ile katılımcıların beceri düzeylerinin belirlenmesinin ardından maddelerin alt boyutlarını araştırmaya dahil etmek amacıyla Doğan (2015) tarafından yapılan çalışma incelenmiş ancak bu konuda bir bilgiye rastlanılmamıştır. Konu hakkında araştırmacıya mail atılmış alt boyutları sorulmuş ancak bir detaylı bir dönüt alınamamıştır. Bunun üzerine makalenin orijinali incelenerek Türkçe envanterde yer alan maddeler okunmuş, orijinal makaleye de sadık kalınarak yazarlar tarafından isimlendirilmeyen alt boyutlar aşağıdaki şekilde isimlendirilmiştir:

- Faktör: Ön düşünme
- Faktör: Öz değerlendirme
- Faktör: Performans aşamalarını yansıtmaktadır. Bundan sonraki analizler bu doğrultuda incelenecektir.

2.4. PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Bu araştırmada, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile rol model alma tercihleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle tanımlayıcı istatistikler hesaplanarak katılımcıların beceri düzeyleri ve tercihleri ortaya konmuştur. Cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerine göre problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık

olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiği için Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Rol model tercihleri ve gerekçeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır.

Ayrıca, öğrencilerin öz düzenleme becerileriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin özelliğine uygun olarak, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçmek için Spearman sıra korelasyon katsayısı (ρ) tercih edilmiştir.

Bütün istatistiksel işlemler %95 güven aralığında gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Bu analiz süreci, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulguların güvenilir ve bilimsel temelde yorumlanmasına olanak sağlamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Uygulanan anket, envanter ve ölçeklerden elde edilen bulgular çalışmanın amacı doğrultusunda istatistik programında analiz edilip sunulmuştur.

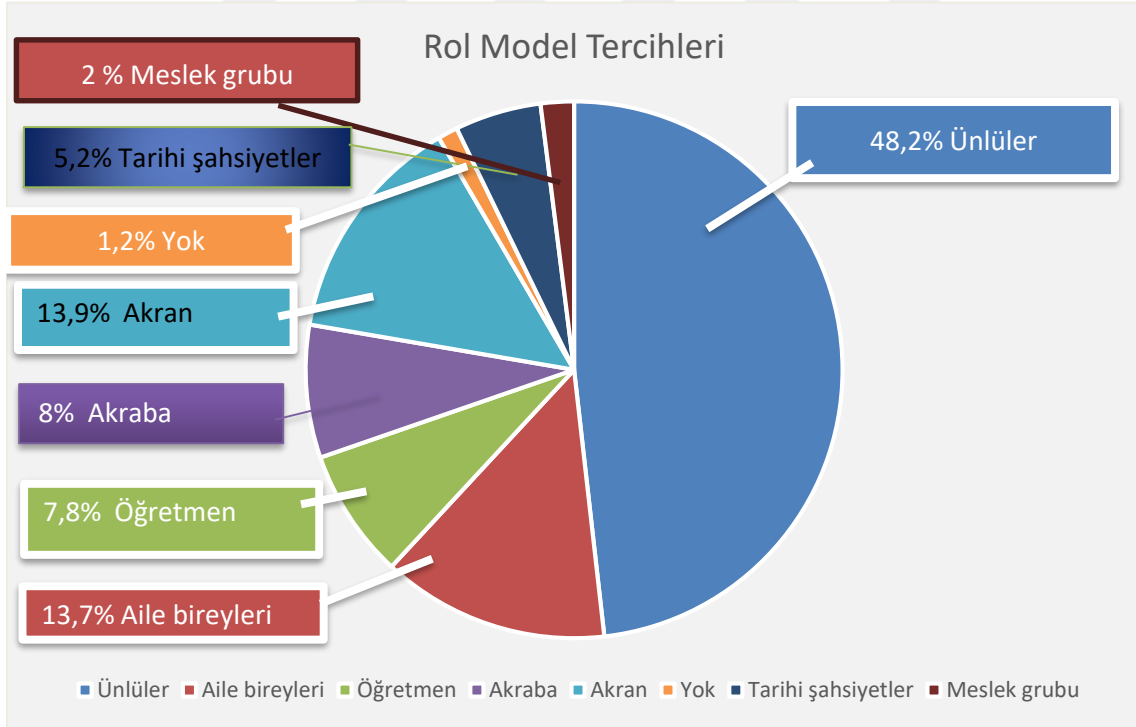
1. BİRİNCİ AŞAMA BULGULARI

Bu bölümde, birinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, öğrencilerin rol model tercihlerini ortaya koyacak şekilde analiz edilmiş ve ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

1.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmada alt problemlerde yer alan “Çalışma grubunun öğrenci görüşlerine göre rol model tercihleri kimlerdir?” sorusu rol model tercihleri anketinde öğrencilere sorulmuş ve elde edilen bulgular analiz edilerek frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Şekil 6’da öğrencilerden elde edilen verilerin analizleri sayılarına göre sunulmuştur.

Şekil 6. Öğrencilerden Elde Edilen Bulgulara Göre Rol Model Tercihleri



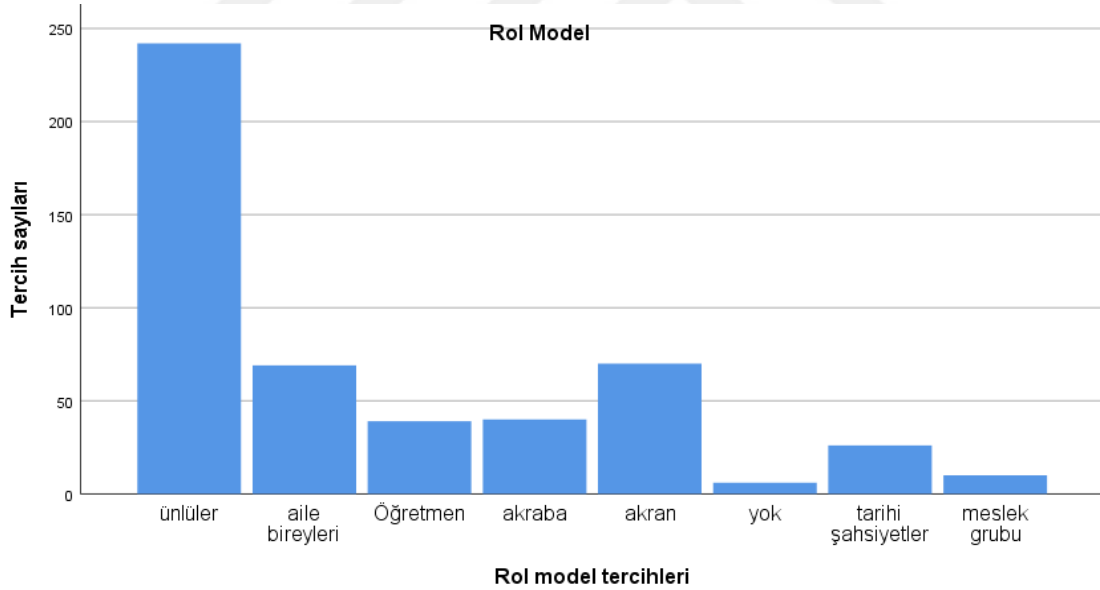
Şekil 6’ya göre çalışma grubunun rol model tercihleri incelendiğinde ünlülerin (%48,2) diğer kategorilerdeki kişilere göre daha fazla rol model alındığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili söylem şu şekildedir:” Ö38: “Ronaldo’yu örnek alıyorum.” Ünlüler kategorisinin ardından en çok modellenen grup akranlar (%13,9) olmuştur. Konuyla ilgili

söylem şu şekildedir: Ö68: “Sınıf arkadaşım Hamza’yı örnek alıyorum.” Akran (%13,9) ve aile bireyleri (13,7) birbirlerine yakın tercih edilse de akran kategorisi daha fazla modellenmiştir. Konuyla ilgili söylem şu şekildedir: Ö338: “Ablamı örnek alıyorum ve ben de onun gibi olmak istiyorum.” Aile bireyleri (%13,7) tercih oranlarını sırasıyla akraba (%8), öğretmen (%7,8)’dir. Konuyla ilgili söylem şu şekildedir: Ö381: “Ben öğretmenimi örnek alıyorum ve onu seviyorum.” Ö382: “Öğretmenim (Aysun Ünal Saygın).”

Tarihi şahsiyetler (%5,2), meslek grubu (%2) takip etmiştir. Rol model aldığı kimsenin olmadığını belirten kişi sayısı en az olup yok (%1,2) kategorisiyle belirtilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun verileri incelendiğinde rol model alma tercihlerinin diğer kategorilerle açık ara farkla ünlüler olduğu tespit edilmiştir. Bunları takip eden grup ise akranlar olmuştur. Akran ve aile bireylerinin model alma oranları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Rol model alınan kimsenin olmadığını belirten kişilerin sayısı en az olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 7. Öğrencilerden Elde Edilen Verilere Göre Rol Model Tercih Sayıları



Şekil 7’de çalışma grubunun tercihleri ve kategorilere göre tercih edilen sayılara yer verilmiştir. Ünlüleri model alan öğrenci sayısı çalışma grubunda en fazla tercih edilen kategori olup, tercih eden öğrenci sayısı 242’dir. Konuyla ilgili söylem şu şekildedir: Ö338: “Aziz Sançar’ı örnek alıyorum”.

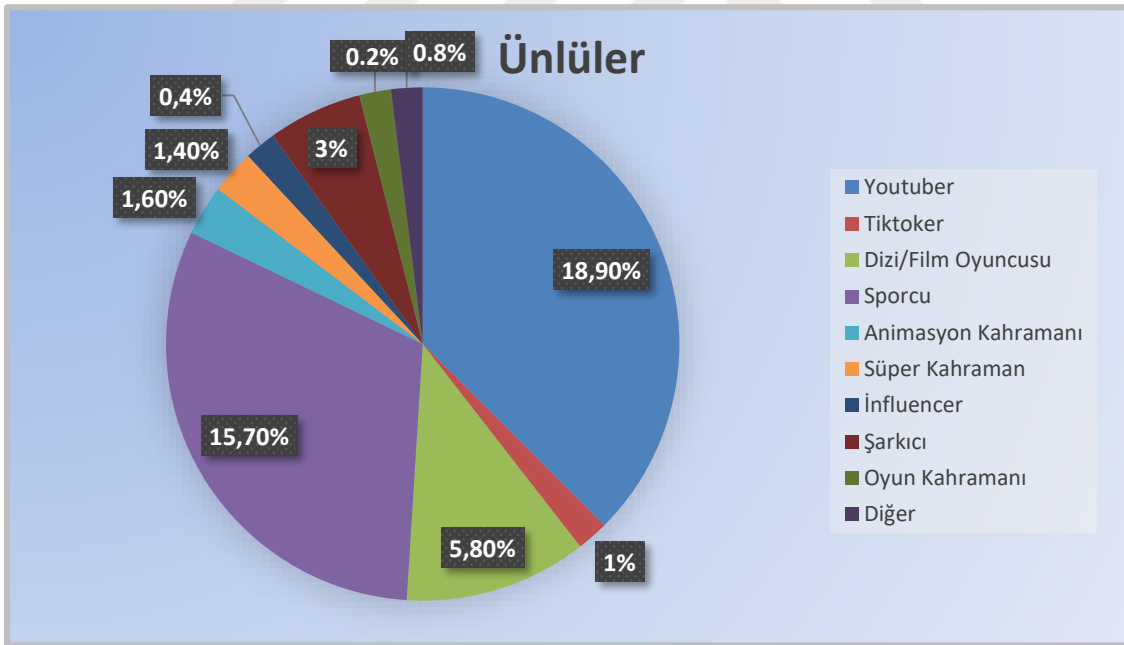
Akran grubunu model alan öğrenci sayısı 70'tir Bunu takip eden sadece 1 kişi farklı aile bireyleri kategorisi olup model alan 69 öğrenci vardır. Konuyla ilgili söylem şu şekildedir: Ö339: “*Fatma ablamı örnek alıyorum.*”

Bunları takip eden kategoriler akrabalar 40 öğrenci, öğretmeni model alan 39 öğrenci, tarihi şahsiyetleri örnek alan 26 öğrenci, meslek grubunu örnek alan 10 öğrenci ve kimseyi örnek almayan 6 öğrenci vardır.

1.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Mevcut araştırmanın birinci alt problemi olan “*Çalışma grubunun rol model tercihlerinde yer alan ünlüler kategorisindeki gruplar kimlerdir?*” sorusunu yanıtlayabilmek amacıyla çalışma grubundan elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Veriler yüzde ve frekans şeklinde sunulmuştur. Şekil 8’de çalışma grubunun ünlüler kategorisindeki rol model tercihlerine konunun daha iyi anlaşılması için ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Şekil 8. Çalışma Grubundan Elde Edilen Bulgulara Göre Ünlüler Kategorisindeki Rol Model Tercih Oranları



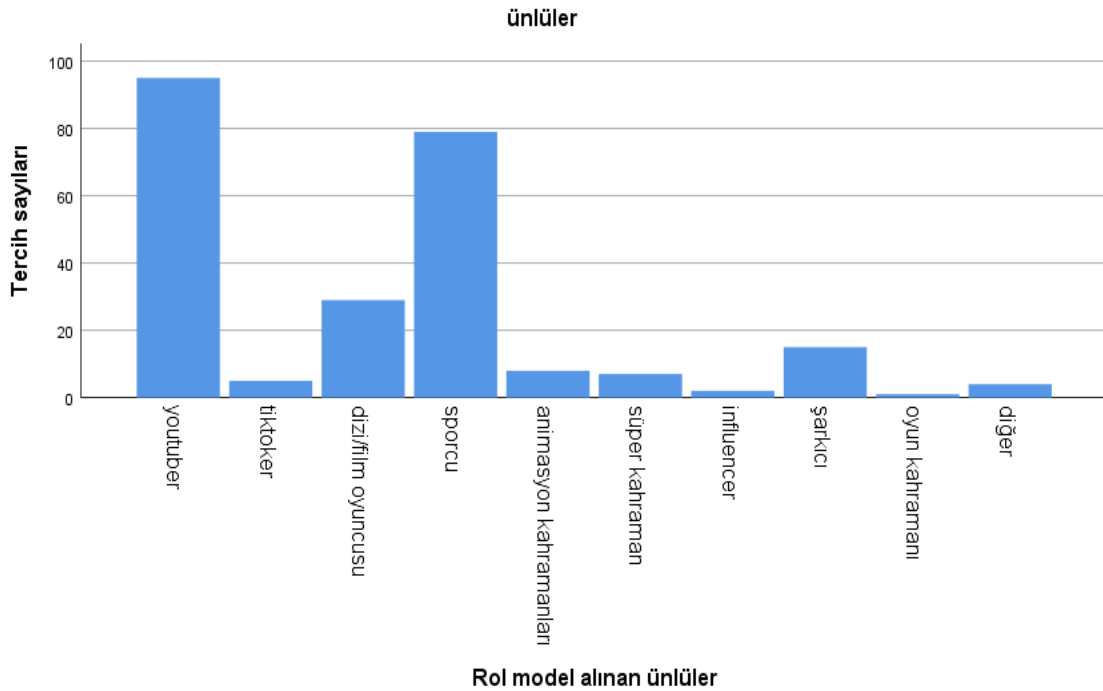
Şekil 8’de çalışma grubunun ünlüler kategorisindeki rol model tercihlerine konunun daha iyi anlaşılması için ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Ünlüler kategorisinde çalışma grubundaki öğrenciler farklı alanlardaki ünlüleri rol model aldıklarını belirtmişlerdir. Çalışma grubundan elde edilen bulgulara göre en fazla rol model alınan ünlüler youtuberlar (%18,9)’dır. Konuyla ilgili söylem şu şekildedir: Ö116: “*Meryemcan’ı*

örnek alıyorum (youtuber).’Ö15: “*Mete Kayagil’deki Sudenaz taklidi yapıyorum hoşuma gidiyor.*”

Bunu ünlü kategorisinde yer alan sporcu (%15,7) grubu takip etmektedir. Konuyla ilgili söylem şu şekildedir: Ö278: “*Ronaldo (futbolcu).*”

Çalışma grubundan elde edilen diğer bulgular ise sırayla dizi-film oyuncusu (%5,8), şarkıcı (%3), animasyon kahramanı (%1,6), süper kahraman (%1,4) ve tiktokerlar (%1), diğer (%0.8), influencer (%0,4), oyun kahramanı (%0.2)’dir. Çalışma grubunun ünlüler rol model tercihi içerisinde de en çok youtuberları modellediği görülmektedir. Bunları sporcular takip etmektedir. Çalışmada en az ünlü rol model tercihi ise oyun kahramanı olduğu görülmektedir.

Şekil 9. Çalışma Grubundan Elde Edilen Bulgulara Göre Ünlüler Kategorisindeki Rol Model Tercih Sayıları



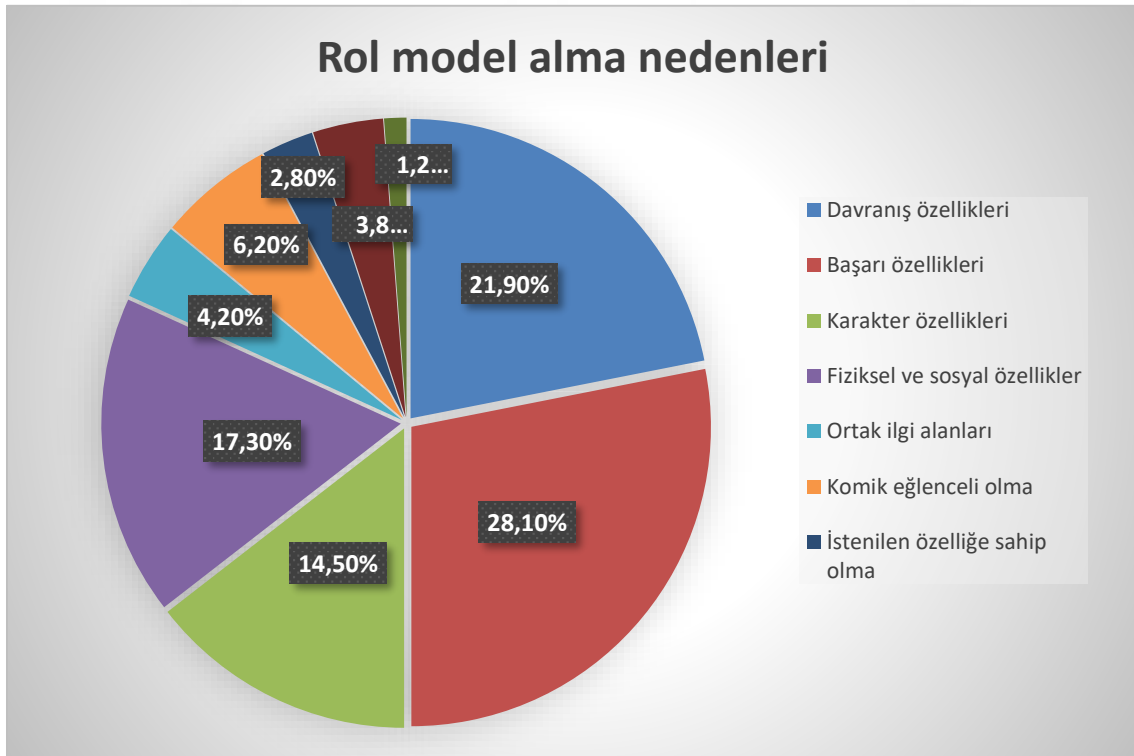
Şekil 9’da çalışma grubunun ünlüler kategorisindeki rol model tercih sayıları ayrıntılı olarak verilmiştir. Ünlüler kategorisinde çalışma grubundaki öğrenciler farklı alanlardaki ünlüleri rol model aldıklarını belirtmişlerdir ve sayıları çalışmanın daha iyi anlaşılması için sayılarına da yer verilecektir. Ünlüleri rol model alan 245 öğrenciden elde edilen verilere göre en fazla rol model alınan ünlü sayısı youtuberlara aittir ve 95 öğrenci modellemiştir. Bunu ünlü kategorisinde yer alan 79 öğrenciyle sporcu grubu takip etmektedir. Çalışma grubundan elde edilen diğer bulgulara göre rol model alan öğrenci sayıları ise sırayla diğer 29 dizi-film oyuncusu, influencer 2, şarkıcı 15, oyun kahramanı

1, diğer 4, animasyon kahramanı 8, süper kahraman 7 ve tiktokerlar 5'dir. Çalışma grubunun ünlüler rol model tercihi içerisinde de en çok youtuberları modellediği görülmektedir. Bunları sporcular takip etmektedir. Çalışmada en az ünlü rol model tercihi ise oyun kahramanı olduğu görülmektedir.

1.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLEME İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Öğrenci görüşlerine göre katılımcıların rol model alma gerekçeleri nelerdir?” Bu problemi cevaplamak amacıyla çalışma grubundan elde edilen veriler analiz edilip frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur. Şekil 10'da çalışma grubunun rol model alma nedenlerinin oranları ayrıntılı olarak verilmiştir.

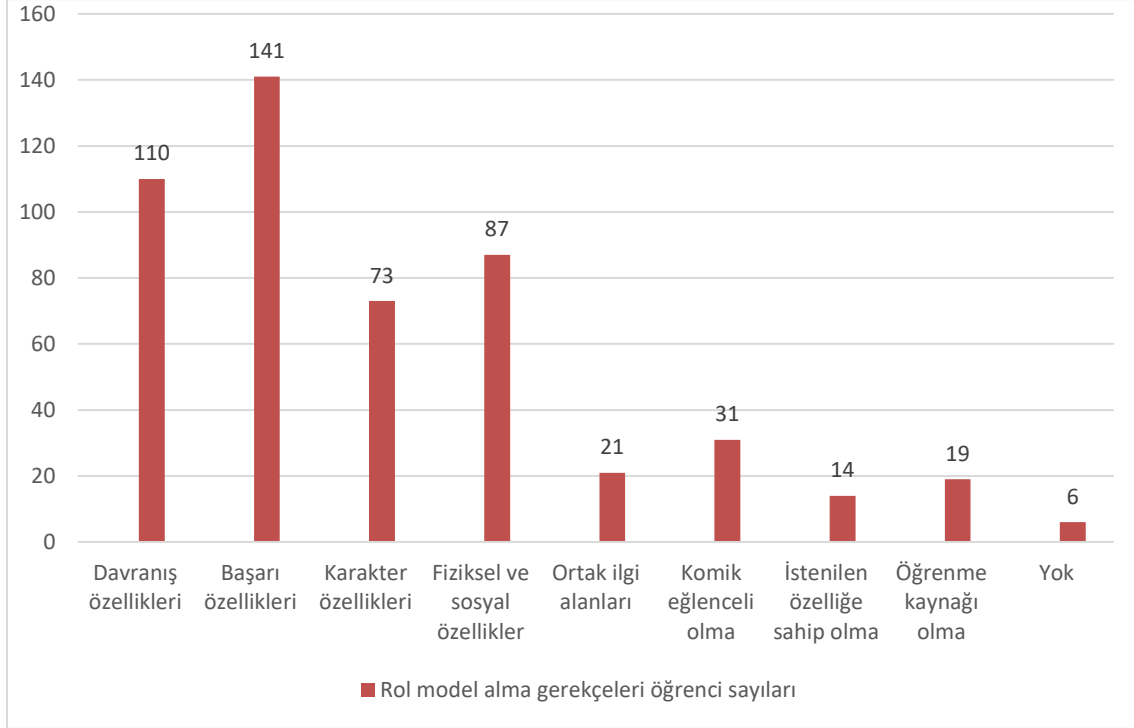
Şekil 10. Çalışma Grubunun Rol Model Alma Nedenleri



Şekil 10'de çalışma grubunun rol model alma gerekçeleri oranlarıyla birlikte verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde rol model alma nedenleri arasında en çok başarı özelliklerinden (%28,10) ötürü modellendiği görülmektedir. Rol modellerin davranış özellikleri (%21,90) ise nedenleri arasında ikinci sırada yer almaktadır. Sırasıyla bunları fiziksel/sosyal özellikler (%17,30), karakter özellikleri (%14,50), komik/eğlenceli olma (%6,20), ortak ilgi alanları (%4,20), öğrenme kaynağı olma (%3,80), istenilen özelliğe sahip olma (%2,80) takip etmektedir. Rol model alma

nedenin yok (%1,20) kategorisi ise en az tercih edilen nedendir. Şekil 11’de çalışma grubunun rol model alma nedenleri sayılarıyla birlikte ayrıntılı olarak verilmiştir.

Şekil 11. Çalışma Grubunun Rol Model Alma Nedenleri Öğrenci Sayıları



Şekil 11’de çalışma grubunun rol model alma gerekçeleri öğrenci sayılarını belirterek ayrıntılı olarak verilmiştir. Çalışma grubunda rol model alma nedenlerinden en çok başarı özelliklerinden dolayı modelleyen 141 öğrenci olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci sırada neden olarak belirtilen davranış özelliklerini söylemde bulunan 110 öğrenci ve üçüncü sırada fiziksel/sosyal özelliklerini söylemde bulunan 87 öğrenci vardır. Sırasıyla karakter özelliklerini 73, komik/eğlenceli olmayı 31 öğrenci, ortak ilgi alanını 21, öğrenme kaynağı olmayı 19, istenilen özelliğe sahip olmayı 14 öğrenci gerekçe göstermiştir. En az gerekçe ise rol model alma nedeninin olmadığını belirten ve yok kategorisidir ve gerekçe gösteren 6 öğrenci vardır. Konuyla ilgili söylemler şunlardır: Ö338: “Çok zeki ve çalışkan olduğu için.” Ö70: “Çok iyi dürüst ve düzenli.” Ö381: “O benim öğretmenim olduğu için o bana tüm derslerde yardım ediyor ve bana öğretiyor.” Ö74: “Neval başarılı bir öğrenci, öğretmenler de onu başarılı olarak görüyor ve ben onun gibi başarılı bir öğrenci olmak istiyorum.” Ö302: “Enes Batur çok eğlenceli.” Ö339: “Çünkü ablamın güzel huyları var.” Ö38: “Çünkü çok iyi futbol oynadığı için” Ö33: “Çok zeki ve çalışkan olduğu için.”

2. İKİNCİ AŞAMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın nicel bulguları analiz edilmiştir. Veriler Mann-Whitney U, Kruskal Wallis, ANOVA ve t- testlerinden faydalanılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla Tukey Testi uygulanmıştır. Verilerin sonuçları tablolar halinde bu kısımda sunulmuştur.

2.1. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Çalışma grubuna cinsiyet değişkenine göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öz Düzenleme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öz Düzenleme Becerisi		N	Ortalama Sıra (Mean Rank)	Sıra Toplamı (Sum of Ranks)	U	Z	P
Cinsiyet	Erkek	237	270,07	64007,00	27001,00	-2,713	,007 (p<.01)
	Kız	265	234,89	62246,00			
	Total	502					

Uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda, erkek öğrencilerin öz düzenleme puanlarına ait ortalama sıra ($MR=270,07$), kız öğrencilere ($MR=234,89$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Yapılan testler sonucunda, cinsiyete göre öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur ($p < .01$). Buna göre, erkek öğrencilerin öz düzenleme becerileri, kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

2.2. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Yerleşim yeri değişkenine göre öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Verilerin analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Yerleşim yerine göre öz düzenleme becerileri Mann Whitney U sonuçları

Öz Düzenleme Becerisi		N	Ortalama Sıra (Mean Rank)	Sıra Toplamı (Sum of Ranks)	U	Z	P
Yerleşim Yeri	Kırsal	66	215,73	14238,50	12027,500	-2,150	.032 (p < .05)
	Kent	436	256,91	112014,50			
	Total	502					

Çalışma analiz edildiğinde yerleşim yerine göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre kentte yaşayan öğrencilerin Ortalama Sıra Puanı ($MR = 256,91$, $f = 436$) ve kırsalda yaşayan öğrencilerin Ortalama Sıra Puanı ($MR = 215,73$, $f = 66$) verilmiştir.

Yerleşim yeri değişkeni ele alınarak yapılan analizlerde, kentte yaşayan öğrencilerin öz düzenleme puanlarına ait ortalama sıralamasının, kırsalda yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yerleşim yerine göre öz düzenleme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur ($p < .05$). Bu durum, kentte yaşayan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin rol model tercihlerine göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiği için ANOVA uygulanmıştır. Verilerin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Rol model tercihlerine göre öz düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular (ANOVA)

Rol Model Türüne Göre Öz Düzenleme	Kareler Toplamı (SS)	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arası	3800,564	7	542,938	2,149	,037
Grup İçi	124825,835	494	252,684		
Toplam	128626,398	501			

$$F(7,494) = 2,149, p = ,037 < .05$$

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bireylerin sahip oldukları rol modellere göre öz düzenleme puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(7, 494) = 2.149$, $p = .037$). Bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda Tukey testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Tukey'in Anlamlı Fark Test Sonuçları

(I) Rol Model	(J) Rol Model	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p.(Sig.)	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Ünlüler	Aile Bireyleri	,40260	2,16939	1,000	-6,2009	7,0061
	Öğretmen	8,78755*	2,74285	,031	,4384	17,1367
	Akraba	3,08868	2,71316	,948	-5,1701	11,3475
	Akran	1,28715	2,15729	,999	-5,2796	7,8539
	Yok	-7,03112	6,56948	,963	-27,0284	12,9662
	Tarihi Şahsiyetler	3,61957	3,28066	,956	-6,3667	13,6058
	Meslek Grubu	-5,59705	5,12957	,959	-21,2113	10,0172
	Meslek Grubu	-5,99965	5,37871	,953	-22,3723	10,3729

*“Ortalama fark, 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.”

Tukey HSD testi sonuçları incelendiğinde **öğretmenini (0.031, $p < 0.05$)** rol model alan bireylerle **ünlüleri (0.031, $p < 0.05$)** rol model alan bireyler arasında öz düzenleme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p = .031$).

Çalışma sonucunda öğretmenleri rol model alan bireylerin öz düzenleme puanlarının, ünlüleri rol model alan bireylerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Anlamlılık değerinin .05 düzeyinin altında olması bu farkın istatistiksel olarak anlamlı ve güven aralığının sıfırın üzerinde olması çalışmanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır.

Anlamlı Fark Gözlenmeyen Diğer Gruplar

Çalışmada tüm diğer gruplar karşılaştırıldığında (*örneğin: meslek grubu vs aile bireyleri vs. akran vs. ünlüler vs. öğretmen, tarihi şahsiyetler*) elde edilen p değerleri .05’in üzerinde olup, farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Aşağıda gruplar arasındaki farklar için bazı örneklere yer verilmiştir:

- Aile bireyleri ile öğretmenler arasındaki fark: $p = .147$
- Tarihi şahsiyetler ile akran arasındaki fark: $p = .998$
- Akraba ile meslek grubu arasındaki fark: $p = .782$

2.4. YEDİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Öğrencilerin rol model tercih etme gerekçelerine göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılmadığı için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Verilerin analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Rol Model Alma Gerekçelerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Kruskal Wallis Sonuçlar

Değişken	Test Türü	Sd	H Değeri	p Değeri	Karar
Öz düzenleme toplam puanı	Kruskal-Wallis H Testi	8	17,161	,028	Anlamlı fark vardır (p < .05)

Yapılan analiz sonucunda, öz düzenleme puanlarının rol model alma gerekçelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur ($H(8) = 17,161$; $p = ,028$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalara (Pairwise Comparisons). Bu sonuca göre, öğrencilerin rol model tercihini hangi gerekçeye dayandırdıkları, öz düzenleme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.

Gerçekleştirilen ikili karşılaştırmalar neticesinde, "komik ve eğlenceli olması" gerekçesiyle rol model seçen öğrenciler ile "karakter özellikleri"ni esas alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Özellikle, komik ve eğlenceli kişileri örnek alan öğrencilerin öz düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.5. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Öğrencilerin cinsiyeti ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiği için Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet ve Problem Çözme Becerisi Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	Sd	P
Erkek	237	39,94	7,58	0,49			
Kız	265	41,24	7,50	0,46	-1,93	500	0,054
					-1,93	492,71	0,054

Problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, erkek öğrencilerin problem çözme puan ortalaması ($\bar{X} = 39,94$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 41,24$)

daha düşük bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlılık sınırında kalmıştır ($p = ,054$).

2.6. DOKUZUNCU AİT PROBLEME AİT BULGULAR

Öğrencilerin yerleşim yerine göre problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiği için Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Tablo 9. Yerleşim Yerine Göre Problem Çözme Becerisi Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Yerleşim	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	Sd	P
Kırsal	66	37,73	7,43	0,91			
Kent	436	41,06	7,49	0,36			
					-3,37	500	0,001
					-3,39	86,21	0,001

Yapılan analiz sonucunda, cinsiyet puanlarının problem çözme becerilerine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Problem çözme becerileri yerleşim yerlerine göre karşılaştırıldığında, kırsalda yaşayan öğrencilerin problem çözme becerileriyle, kentte yaşayan öğrencilerin problem çözme becerileri anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur ($p = ,001$). Bu farkın kentte yaşayan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

2.7. ONUNCU ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Öğrencilerin rol model tercihlerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiği için ANOVA uygulanmıştır. Verilerin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Rol Model Tercihine Göre Problem Çözme Becerileri (Tek Yönlü ANOVA)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	364,50	7	52,07	0,91	0,498
Grup İçi	28250,88	494	57,19		
Toplam	28615,37	501			

Öğrencilerin rol model tercihlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(7, 494) = 0,91, p = ,498$).

2.8. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Öğrencilerin rol model tercih etme nedenlerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiği için ANOVA uygulanmıştır. Verilerin analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Rol Model Alma Gerekçelerine Göre Problem Çözme Becerileri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	393,90	8	49,24	0,86	0,550
Grup İçi	28221,47	493	57,24		
Toplam	28615,37	501			

Öğrencilerin rol model alma gerekçelerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(8, 493) = 0,86, p = ,550$).

2.9. ON İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım göstermediği için Spearman sıra farkları korelasyon testi (Spearman rho) kullanılmıştır. Verilerin analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon (Spearman rho)

Değişkenler	Korelasyon Katsayısı (rho)	P
Öz düzenleme ↔ Problem çözme	,570**	,000

Not: $p < 0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho = ,570; p < ,001$). Bu sonuç, öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda daha etkili problem çözme becerilerine sahip olduğunu göstermektedir.

Alt Boyutlar Arasındaki Spearman Korelasyonları

Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Spearman sıra farkları korelasyon testi (Spearman rho) kullanılmıştır. Verilerin analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. Alt boyutlar arasındaki Spearman Korelasyon sonuçları

Değişkenler	Korelasyon Katsayısı (r)	P Değeri
Güven – <Ön Düşünme	,406**	,000
Güven – Performans	,404**	,000
Güven – Öz Değerlendirme	,460**	,000
Yaklaşma/Kaçınma – Ön Düşünme	,121**	,007
Yaklaşma/Kaçınma – Performans	,253**	,000
Yaklaşma/Kaçınma – Öz Değerlendirme	,284**	,000
Kişisel Kontrol – Ön Düşünme	,611**	,000
Kişisel Kontrol – Performans	,490**	,000
Kişisel Kontrol – Öz Değerlendirme	,508**	,000

Not: Tüm korelasyonlar Spearman's rho katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tüm ilişkiler $p < 0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Spearman sıralama korelasyonu analizi, öz düzenleme ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Tüm değişken çiftleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir ($p < .01$). Bu bulgular, alt boyutların birbirini destekleyici şekilde işlediğini göstermektedir.

Özellikle şu ilişkiler dikkat çekicidir:

- Kişisel kontrol ile Ön düşünme arasındaki ilişki en yüksek düzeyde gözlemlenmiştir ($r = ,611$).

- Güven boyutu, tüm alt faktörlerle anlamlı ve pozitif ilişkilidir. Özellikle güven ile kişisel kontrol ($r = ,508$) ve Öz Değerlendirme ($r = ,460$) arasındaki ilişkiler oldukça güçlüdür.

Bu sonuçlar, öz düzenleme becerisinin çok boyutlu yapısını ve bileşenlerinin bütüncül bir biçimde geliştiğini göstermesi açısından önemlidir. Öğrencilerin içsel motivasyonları, güven düzeyleri ve kendilerini yönetme becerileri bir arada ele alındığında, öz düzenleme profillerinin daha etkili biçimde anlaşılacağı anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve problem çözme becerilerinin rol model tercihlerine göre incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda rol model alma anketi, öz düzenleme envanteri ve problem çözme ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler konuyla ilgili literatür taraması yapılarak bulgularla karşılaştırılmış ve ardından yorumlanarak tartışılmıştır. Sonuç ve tartışma ışığında araştırmacılara, öğretmenlere, velilere ve eğitim politikası yapıcılara öneriler getirilmiştir.

1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri ve Rol Model Alma Gerekçelerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hem öğrenci sayısı hem söylem sayısı incelendiğinde rol model tercihlerin en fazla ünlüler (%48,2) grubu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ünlüler arasında hangi kişileri rol model olarak gördüğü incelendiğinde en fazla YouTube video platformunda bulunan video içerik üreticilerini yani YouTuber'ları (%18,9) modellediği saptanmıştır. YouTuber'ları %15,7 oranı ile 'Sporcular' takip etmiştir. Bunları %5,8 oran ile Dizi/Film Oyuncuları ardından %3 oranla Şarkıcı'lar takip etmiştir. Animasyon Kahraman'larını örnek alan katılımcı oranı %1,6 ve Süper Kahramanları rol model alan katılımcı oranı %1,4'tür ve bu grupları başka bir video içeriği platformunda bulunan video içerik üreticileri %1 oranla Tiktoker'lar takip etmiştir. Diğer grubunu örnek alan kişilerin oranı %0,8, Influencer'ları rol model alan kişilerin oranı %0,4, Oyun Kahramanları ise en az örnek alınan grup olup oranı %0,2'dir.

Öğrencilerin ünlülerden sonra en çok rol model aldıkları kişiler akranlar olmuştur. Akranları rol model alan kişilerin oranı %13,9'dur ve bunları çok az bir farkla ve %13,7 oranıyla Aile Bireyleri takip etmiştir. Akrabalar %8 oranında katılımcılar tarafından rol model alınmıştır ve ardından çok az bir oran farkıyla bunu Öğretmenler %7,8 oranıyla takip etmiştir. Tarihi Şahsiyetler %5,2 oranıyla rol model alınmıştır ve Meslek Grubu'nu örnek alan kişilerin oranı %2'dir. Rol model tercihi Yok olan kişiler en az tercih edilen veri olup oranı ise %1,2'dir.

Bu sonuçlar, Bayırlı'nın (2022) 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü ve öğrencilerin en çok sanal ortamdakileri rol model aldığını ortaya koyan çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Bu durum, dijital medyanın ve sosyal medya platformlarının çocukların yaşamındaki merkezi konumunu yansıtmaktadır. Ayrıca Bayırlı (2022), öğrenci görüşlerine göre katılımcıların en çok sanal ortamdaki kişileri rol model olarak görmelerinin nedeni bu kişileri izleme olanağı buldukları televizyon, bilgisayar, tablet, telefon gibi medya araçlarıyla sıkça zaman geçirmeleri olduğunu öne sürmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2024) tarafından yayımlanan ‘Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması’ sonuçları incelendiğinde araştırma kapsamında (9-10 yaş dahil) 6-15 yaş aralığındaki çocukların bilişim teknolojileri kullanım alışkanlıkları incelenmiştir. Sonuçlara göre, 2021’de %82,7 olan çocukların internet kullanma oranı 2024’te %91,3’e yükselmiştir. Erkek çocukların %92,2’si, kız çocukların ise %90,3’ü internet kullanmaktadır. Bu oranlar 2021 yılında sırasıyla %83,9 ve %81,5 olduğu görülmektedir. Araştırmada internet kullanan çocukların %97,4’ü düzenli olarak internet kullandığını belirtmişlerdir. 2021 yılında ise bu oranın %98,6 olduğu görülmektedir. Düzenli İnternet kullanan çocukların %42,9’unun hafta içi, %53,6’sınınsa hafta sonu günde yaklaşık iki saat ve daha fazla süre internette zaman geçirdiği belirtilmiştir. Günde yaklaşık iki saat ve daha fazla süre internet kullanımı yaş aralıklarına göre incelendiğinde; bu oran hafta içi 6-10 yaş grubu için %30,6, 11-15 yaş grubu için %54,4 oldu. Hafta sonu ise bu oran sırasıyla %43,2 ve %63,5 olarak tespit edilmiştir.

Çocukların internette nasıl vakit geçirdiği, vakit geçire amaçları incelendiğinde ise en fazla yürüttükleri faaliyetler sırasıyla %83,9 ile video izleme, %75,0 ile ödev, öğrenme veya çevrimiçi derslere katılma ve %72,7 ile oyun oynama veya oyun indirme oldu. Çocukların İnternette en az yürüttüğü faaliyet ise %13,2 ile e-posta gönderme veya alma olduğu görülmüştür. Sosyal medya kullanan çocukların oranı 2024 yılında %66,1 olmuştur. Erkek çocukların %68,1’inin, kız çocuklarının ise %64,0’ının sosyal medya kullandığı görülmektedir. Yaş değişkenine göre sosyal medya kullanımı incelendiğinde; bu oran 6-10 yaş grubunda %53,5, 11-15 yaş grubundaysa bu oran %79,0 olmuştur.

Sosyal medya kullanan çocukların %97,9’u düzenli olarak sosyal medya kullanmakta olup, sosyal medya platformlarında düzenli sosyal medya kullanan çocuklardan yaklaşık iki saat ve daha fazla süre geçirenlerin oranı ise; hafta içi %37,1, hafta sonu %49,5 olarak gözlendiği tespit edilmiştir. Araştırmanın devamında katılımcılara cep telefonu/akıllı telefon, bilgisayar, internet ve sosyal medya kullanımı, dijital oyun oynama, TV izleme gibi faaliyetler için ekran başında geçirdikleri sürenin

neden olduğu durumlar sorulduğunda çocukların %34,4'ü ekran başında daha fazla zaman geçirmesi nedeniyle daha az kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bunu %33,3 ile daha az ders çalışma, %25,5 ile ailesiyle daha az zaman geçirme, %18,6 ile arkadaşlarıyla yüz yüze daha az görüşme ve daha az oyun oynama takip etmiştir. Çocukların %17,2 ile daha az uyuduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmaya göre düzenli dijital oyun oynayan çocukların %40,1'i planladığı süreden daha fazla oyun oynadığını, %35,6'sı oyun oynamanın sorumluluklarını aksatmaya neden olduğunu, %29,9'u oyun oynamak için çok fazla zaman harcadığını ve %23,4'ü dijital oyun oynamadığında kendisini mutsuz ve huzursuz hissettiğini ifade ettiği tespit edilmiştir. Medya araçlarıyla geçirilen zamanla birlikte aile ve akranlarla geçirilen zamanın önüne geçmesi ve sanal ortamdaki kişilerin daha çok rol model görülmesini destekler niteliktedir. Kamal, Tariq, Ishtiaq, Nawab ve Idrees (2015) sosyal medya kullanımı arttıkça günlük aktivitelerde daha fazla problemin ortaya çıkması, dikkat dağınıklığı hayattan keyif almama, bağımlılık, psikolojik sorunlar gibi olumsuz etkilerinin de bulunduğunu gösteren araştırmalar olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca kişisel bilgilerin paylaşımı, aile ve arkadaşlarla yüz yüze olan iletişim ve paylaşımların azalması ve belki de en önemli problemlerden biri de yanlış bilgi paylaşımları ve yanlış yönlendirmeler de olumsuz sosyal medyanın olumsuz etkileri arasında yer alır (Siddiqui ve Singh, 2016).

Ergen (2019) tarafından Konya ilindeki özel bir ilköğretim okulunda 24 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların çoğu günde 1-2 saat sosyal medya kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte en çok kullanılan sosyal medya platformunun Youtube olduğu (%100) ve bunu Instagram (%75) uygulamasının takip ettiği belirtilmiştir. Güney (2020) 11 yaşındaki 222 katılımcı ile yaptığı çalışmada katılımcıların %85,9'unun sosyal medya kullandığını saptamıştır. Sosyal medya kullanan öğrencilerle devam edilen araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en çok kullandığı sosyal medya platformu Youtube (%41,5)'tur. Katılımcıların %31,3'ü sosyal medya platformlarını günde 30 dakikanın altında kullandığını belirtirken, %42,0'si ise günde 30 ile 120 dakika arasında kullandığını belirtmiş, %17'si 2 saat üzerinde kullanmakta olduğunu belirtmiştir. Boğaziçi Enstitüsü (2025)'nün yayınladığı en çok kullanılan sosyal medya listesinde Youtube platformunun aylık 2.5 milyar aktif kullanıcıya sahip olan video içerik alanında bir platform olarak öne çıkmıştır. Ayrıca Rideout, Peebles, Mann, & Robb (2022) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmış, yaş aralığı 10-18

olan 1306 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada 10-12 yaş grubu arasında en çok kullanılan uygulama platform YouTube ve 13-18 yaş grubu arasında ise Instagram ve Snapchat olduğunu belirtmektedir. Çalışmada TikTok her iki yaş grubunda da yüksek kullanım oranına sahip olduğunu aynı zamanda da hızlı bir biçimde yaygınlaştığını belirtilmektedir.

Yukarıda belirtilen araştırmalar incelendiğinde, araştırma grubundaki öğrencilerin %48,2'sinin rol model olarak ünlüleri tercih etmesi ve bu grubun da en çok (%18,9) YouTube platformunda yer alan kişileri örnek alması, beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Alankuş (2007), yapılan araştırmaların çoğunun, çocukların medyadan gördükleri içerikleri hafızalarında tuttuklarını ve bu doğrultuda rol model benimsediklerini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Rol model alma üzerine gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde Karaboğa (2019)'a göre aile çocukların inançlarının, tutumlarının ve davranışlarının biçimlenmesinde en temel belirleyicidir. Her birey dünyaya gelmesiyle birlikte çevresiyle iletişimde bulunarak dilini toplumsal değerlerini, görgü kurallarını öğrenir. Bu zaman diliminde aile çocuğun ilk öğreticisi ve rol modeli konumundadır. Bayırlı (2022)'nin ilkökul çocuklarının rol model alma tercihleri üzerine yaptığı araştırmada ise sanal ortam rol modelleri %33,86 oranında aile bireyleri ise %27,56 oranında rol model alınmıştır. Mevcut araştırmada ünlüler %48,2 akran %13,9 ve aile bireyleri %13,7 oranında rol model alınmıştır. Ünlülerin ve sanal ortamdaki kişilerin her 2 çalışmada da yüksek oranlarda rol model olarak görülmeleri benzer sonuçlardır. Fakat mevcut araştırmada aile bireylerinin rol model olarak görülmesi oldukça düşük oranlarda kalmıştır. Bu durumun birçok sebebi olabilir. Bunlardan biri bölgesel farklılıkların ve aile içi etkileşim düzeylerinin etkisiyle açıklanabilir. Mevcut araştırmada ile bireylerinin rol model olarak seçilme oranının düşük olması, bölgedeki aile yapısının ve ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdiği zamanın etkisiyle açıklanabilir. Bireylerin ailelerinden görerek edindikleri tutumlar kişilerin benlik algılarını ve kişiliklerini doğrudan etkilemektedir (Özkan ve Tösten, 2011). Bölgedeki aile yapısının daha geleneksel ve ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdiği zamanın daha sınırlı olması, çocukların aile bireylerini rol model olarak seçme oranını etkileyebilir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki aile yapısı üzerine yapılan araştırmalar, bu bölgelerde geleneksel çok çocuklu yapısının hakim olduğunu ve aile içi otoritenin baskın olabileceğini göstermektedir (Kahraman, 2016). Ailede çocuk sayısının fazla olması ve geleneksel yapının getirdiği rol dağılımları, ebeveynlerin çocuklarıyla birebir, nitelikli zaman

geçirmesini kısıtlayabilmektedir. Çocuklarına özgür ve sosyal bir ortam kurmak yerine daha korumacı sınırlarının konulduğu, koruma çabasının sürekli olduğu keskin çizgilerle bir alan oluşturan müdahaleci bir tutum sergileyen ebeveynler tüm aile bireylerinin bir arada hareket etmesine izin verirler (Cüceloğlu, 1991). Aileler çocukları birey olarak görmemektedirler. Böyle bir ortamda da çocuklar kendi kişilik özelliklerini, sosyal çevrelerini geliştiremediği gibi içlerindeki ortaya çıkaracak bir fırsat bulamazlar. Bu tür ailelerde, ebeveynler çocuklarına özerk bir alan tanımak yerine, onların hayatlarını sıkı sınırlar ve kurallarla çevreleme eğilimindedir (Canatan, 2020). Bu kontrolcü yaklaşım, çocukların bireyselleşme süreçlerini ve kendi kararlarını alma yetilerini kısıtlamaktadır. Kontrolcü ailelerde yetişen bireylerde, iletişim becerileri noktasında, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etme konusunda zorluklar ve hata yapma korkusu gibi problemler gözlemlenebilmektedir. Çocukların korkularını pekiştirerek onların kendi başlarına yetemeyen bireyler olarak yetiştirmek aşırı korumacı ailelerin en büyük dezavantajıdır (Aslan, 2016). Otoriter çocuk yetiştirme tutumu, kabul ve ilginin ise çok düşük olduğu, denetlemenin ise aşırı olduğu anne baba tutumunda kendini gösterir. Aileler bireyleri kendi istedikleri yönde biçimlendirme isteği içerisinde olurlar (Kabasakal, 2012). Geleneksel aile yapılarında sıkça rastlanan otoriter tutum, çocuğun bireysel özelliklerini göz ardı eder. Bu tutumda zor yoluyla denetleme ve sevgiyi geri çekerek kontrol etme gibi yöntemleri vardır. Bu durum, çocukta davranışlarının karşılığında nasıl bir tepki alacağı konusunda bilinmezlik oluşturur. Bu aile yapısında yetişen çocuklar, kendi istekleri doğrultusunda değil, ailenin beklentileri doğrultusunda davranış geliştirme eğiliminde olduklarından, dış denetimli bir kişilik yapısı geliştirirler. Ayrıca kendilerini küçük düşürülmüş, yetersiz, ihtiyaçları karşılanmamış hisseden çocuklar, ailelerine karşı yoğun bir kızgınlık duyabilirler (Erginbay, 2014). Bu tür bir ortamda yetişen çocukların, aile bireyleri tarafından yeterince anlaşılmadığını hissetmeleri, özgüvenlerinin olumsuz etkilenebilmesi ve dolayısıyla rol model arayışlarını aile dışındaki kişilere, özellikle de popüler kültüre ve sosyal medya figürlerine yöneltmeleri muhtemeldir.

Bu bağlamda, Bayırlı (2022) ve mevcut çalışma arasındaki rol model tercihlerindeki farklılık, çalışmanın yapıldığı bölgenin geleneksel geniş aile yapısı ve bu yapıya özgü çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarıyla açıklanabilir. Aile içinde sınırlı iletişimin, yeterli olmayan ilginin, çocukların aile bireylerini rol model olarak görme

potansiyelini azaltarak, onların medya ve internet dünyasındaki popüler figürleri benimsemelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde katılımcıların ünlüler kategorisinden en çok sporcular ve dizi film oyuncularının rol model olarak görüldüğü belirtilmiştir (Bricheno & Thornton, 2007; Eskiler & Altunışık, 2017; Karaboğa, 2019). Mevcut çalışmada ise en çok Youtube (%18,9) içerik üreticilerinin sporcular (15,7), dizi/film oyuncular (5,8), şarkıcılardan (%3) daha fazla rol model alındığı görülmüştür. Bunun olası sebebi Youtube gibi video içerik üreticileri geniş seçenekleriyle birlikte özel ilgi alanlarına yönelik içerikler sunmaktadır. YouTube, çevrimiçi video kullanımını ve bu içeriklerle etkileşim biçimlerini köklü bir şekilde değiştirerek, kendine özgü popüler kültür ikonlarının ve yeni video türlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Vlog'lardan ürün tanıtımlarına oyun videolarından eğitici içeriklere kadar birçok alanda geliştirdikleri yeni anlatım tarzları ile YouTuberlar, bu popüler kültür ikonlarının başında yer almaktadır (Ergen, 2019). Sporcular ve oyuncular belirli alanlarda uzmanlaşırken, YouTuber'lar video oyunlarından sanat projelerine, günlük yaşam vlog'larından bilimsel deneylere kadar çeşitli konularda içerik üretebilmektedir. Bu çeşitlilik, çocukların kendi ilgi alanlarına ve yeteneklerine hitap eden rol modelleri bulmalarını kolaylaştırmaktadır. Özellikle ilköğretim dönemindeki çocuklar, sosyal medya fenomenlerinin eğlenceli ve öğretici içeriklerini takip ederek, onları sadece birer eğlence kaynağı olarak değil, aynı zamanda bilgi ve beceri edindikleri birer figür olarak da benimsemektedirler (Kılınç & Kırık, 2025).

YouTuberların çocuklar ve ergenler üzerindeki etkisi üzerine yürütülen birçok çalışmalar vardır (Kim, Lee, Kim & Shin, 2024; Özgür, 2024; Westenberg, 2016). Bu çalışmaların sonuçları, çocukların YouTube'u yoğun bir şekilde kullandığını ve bu platformdaki içerik üreticilerini kendilerine rol model olarak benimsediğini göstermektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalar, çocukların ve ergenlerin, YouTuber'lardan etkilenme nedenlerinin başında, onların "ulaşılabilir" ve "güvenilir" olmasını gösterir. Rol model alma teorilerinde, rol modellerin ulaşılabilir olmasının modelleme ihtimalini arttırdığı yukarıda bahsedilmiştir. Ergenler, bu figürleri kendileriyle eşit gördükleri ve "sıradan insanlar" olduklarını düşündükleri için onlara daha fazla yakınlık hissetmektedir. Bu durum, gençlerin herhangi bir Hollywood yıldızından (şarkıcı, oyuncu, sporcu vb.) ziyade, popüler bir YouTuber'ın yaşam tarzına daha fazla ilgi duymasına neden olmaktadır (Westenberg, 2016).

Bir diğerk değinilmesi gereken konu ise katılımcıların Youtube uygulamasında takip edip, izlediğı, rol model olarak gördüğünü beyan ettiğı kişiler ve video içerikleri incelendiğinde çocukların ilgisini çekecek eğlenceli, komik, renkli, sosyal, güzel, zengin, sevilen, popüler, parlak, başarılı yakın çevresinde pek de rastlayamayacağı ve gündelik dertlerden uzak kişiler ve videolar olduğı görülmüştür. Bu bulgu, çocukların rol model seçiminde karmaşık bir bilişsel süreçten ziyade, o anki duygusal ve eğlenceye yönelik ihtiyaçlarının daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma verilerine göre öğrencilerin rol model tercihleri ve kişileri analiz edilmiş ve alanyazın taraması yapılmış konu üzerindeki diğerk çalışmalar incelenmiştir. Bu konudaki çalışmalar, rol model tercihlerinin yaşa ve gelişim dönemine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. İnceleme yapılan araştırmalardan biri olan Bricheno ve Thornton'un (2007) araştırmasına göre İngiltere'nin Hertfordshire bölgesindeki dört farklı okuldan 379 öğrenci çalışmada yer almıştır. Öğrenciler 10-16 arası yaş gruplarından oluşmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcıların en fazla rol model olarak aile bireylerini tercih ettiğı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek katılımcılar futbolcular, kız katılımcılardaysa pop müzik sanatçıları ve arkadaşlar ön olana çıkmıştır. Öğretmenlerse çok düşük bir oranda rol model olarak görülmüştür. Genel olarak bakıldığında erkek öğrenciler erkek rol modelleri, kız öğrencilerse kadınları rol model olarak aldığını belirtmişlerdir.

Liang, Chen & Zhou (2022) tarafından yapılan araştırmada Çin'in Zhejiang bölgesinde 7-13 yaşlarında öğrenim görmekte olan, 285 öğrenciyle yürütölen çalışmasında, öğretmen ve akran rol modellerinin çocukların pro-çevresel davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar analiz edildiğinde öğretmenlerin olumlu rol model olma davranışlarının katılımcıların çöp toplama davranışını %3,45 gibi bir orandan %24,14'e kadar yükselttiğini, çevreye kayıtsız kalma davranışlarını ise %96,55 gibi yüksek bir orandan %74,14'lere kadar indirdiğini ortaya koymuştur. Buna karşılık akranların olumlu model davranışı sınırlı bir etki oluşturmuş ve çöp toplama oranını sadece %8,93 seviyesine kadar çıkarabilmiştir. Sonuç olarak, çocukların rol model alma tercihlerinde öğretmenlerin akranlarına nazaran daha fazla etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Brunick, Putnam, McGarry, Richards, & Calvert'in (2016) yürüttüğü araştırmada çocukların medya karakterleri ile aralarında oluşturdukları parasosyal ilişkiler ele alınmış bu figürlerin çocuklar açısından ne kadar önemli rol modeller haline geldiğı

vurgulanmıştır. Çocuğun medya karakterlerini (örneğin çizgi film kahramanı, Youtuber ya da bilgisayar oyunundaki bir figür) arkadaş ya da yakın bir kişi gibi görmesine parasosyal ilişki denir. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında birçok çocuğun televizyon, mobil uygulama ve oyunlardan tanış olduğu figürlere güven, yakınlık ve arkadaşlık hisleriyle benimsedikleri, ayrıca oyuncak versiyonları bu yöndeki pazarlamalar ve aile teşvikleriyle bu ilişkinin arttığı ortaya konmuştur. Çalışma sonuçları çocukların yaş ilerledikçe en sevdiği karakterleri geride bırakarak gelişim düzeylerine uygun yeni figürleri rol model olarak tercih ettiğini göstermiştir.

Kaya ve Aydın'ın (2023) gerçekleştirdiği çalışma 356 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların %39,6'sı erkek (141), %60,4'ü kızdır (215). Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde edebi eserlerdeki kahramanları rol model alma durumları incelenmiş ve öyküleyici metinlerdeki kahramanları rol model alma durumları yüksek bulunmuştur. Bulgulara göre öğrencilerin rol model alma tercihleri cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, kitap okuma sıklığı ve internet kullanımı açısından farklılık göstermemiştir. Günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Televizyonu daha az izleyen öğrencilerin rol model alma eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Karaboğa (2019)'un Mersin ilinde gerçekleştirilmiş olan Lise Öğrencilerinin Rol Model Tercihlerine İlişkin Bir Çalışma başlıklı araştırmaya toplamda 7 farklı liseden 700 öğrenci katılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre katılımcılar en çok medya ünlülerini %46,7 oranla rol model olarak tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tercihi sırayla tarihi karakterler %19 oranıyla ve aile bireyleri %12,3 oranıyla takip etmiştir. Diğer gruplardaki rol model tercihleri daha düşük oranlarda kalmıştır bilim insanları %4,1, öğretmenler %3,9, dini figürler %2,4, politikacılar %1,6 ve arkadaş çevresi %0,1 oranında rol model olarak seçilmiştir. Bu sonuçlar lise öğrencilerinin rol model tercihlerinde medya ünlülerini aile ve öğretmen gibi geleneksel karakterlerden daha ön planda tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Çimen (2019)'ın tarafından, İstanbul'da bir vakıf üniversitesindeki 20 kadın 11 erkek toplamda 31 katılımcı ile yürütülen araştırmada gençlerin kimleri rol model aldıkları ve rol model alma nedenlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma bulguları katılımcıların rol model seçimleri analiz edildiğinde ailelerin gençlere mesleklerinde başarılı olan kimseleri ve kendi aile yakınlarını rol model almaları konusunda

yönlendirdiğini ancak katılımcıların bu yönlendirmeden ziyade kendi tercihlerini yaparak ailelerini, öğretmenlerini ve siyasi liderleri rol model aldığını ortaya koymuştur.

Alan yazın taraması yapıldığında farklı yaş ve öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin rol model tercihleri üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir ve sonuçların birbirinden farklı olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin rol model tercihlerinde ünlülerin, sanal ortam figürlerinin akranların ve aile üyelerinin öne çıktığını göstermektedir. Bu bulgu, geleneksel rol model figürlerinin (öğretmenler, tarihi liderler, bilim insanları) yerini medya ve dijital platformlar aracılığıyla erişilebilen kişilerin aldığını gösteren çalışmalarla literatürle paralellik taşımaktadır (Karaboğa, 2019; Kearney & Levine, 2020).

Ünlülerin bu denli tanınırlığının artışı, medya karakterlerinin çocuklara ve gençlere sürekli ve kolay erişilebilir olmasıyla yakından ilişkilidir (Karaboğa, 2019). İlkokul çağındaki çocuklar, televizyon, sosyal medya ve video oyunları gibi uygulamalar vasıtasıyla bu kişilerin yaşamlarına, başarılarına ve tüm insani ilişkilerine, bakış açılarına yakından tanıklık etmektedirler. Bu durum, rol model tercihlerinde iki temel sebeple açıklanabilir. Bu nedenlerden birincisi ünlülerin insanlara sunduğu yaşam tarzları, giyimleri ve dış görünüşleri medyada idealize edilmiş özellikler olarak sunulmakta ve bu da çocukların dikkatini bu mükemmel görünen hayatlar dikkatini çekmiş ve onların bu yaşam tarzları onlara kolay ulaşabiliyor olmalarıyla kendilerinin de elde edebileceği inancını doğuruyor olabilir. Buna karşın akranlar ve aile bireyleri ise bu mükemmeliyetten uzak, daha gerçekçi ve sıradan bir profil sergilediği için, çocuklar idealize edilmiş bir modelden çok uzaktadırlar. Bununla birlikte mükemmel hayatları yaşayan profiller, akranların ve aile bireylerinin sunduğu daha gerçekçi ve sıradan profillerden farklılaşır. Bu fark çocukları ve gençleri mükemmel profilleri bir rol modeli almaya yönlendirmiş olabilir. Karaboğa (2019) tarafından belirtildiği üzere, medya ve sanal ortam figürlerinin tanınırlığı çocukların sürekli ve kolay erişilebilir olmalarıyla doğrudan ilişkilidir. İlkokul çağındaki çocuklar, televizyon, sosyal medya ve video oyunları gibi platformlar aracılığıyla bu kişilerin yaşamlarına, başarılarına, bakış açılarına yakından tanık olmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin ünlüleri rol model olarak görmesinin başlıca nedeni, bu figürlerin medyada idealize edilmiş bir yaşam tarzı, başarı ve dış görünüş sunması olabilir. Akranlar ve aile bireyleri ise bu mükemmeliyetten uzak, daha gerçekçi ve sıradan bir profil sergilediği için, çocuklar idealize edilmiş bir modele ulaşma arayışı içerisine girmiş olabilirler.

Bu durumun bir ikinci nedeni ise, medya içeriklerinin eğlence odaklı ve komik olması olarak görülebilir. Kearney ve Levine'in (2015) bulgularına göre, çocuklar bu figürlerle etkileşimleri sırasında keyifli vakit geçirmekte ve bu da onlara karşı bir sempati veya özenti geliştirmelerine yol açmaktadır. Çocuklar böylelikle ünlüleri rol model olarak yine kendini günlük dertlerden uzak tutarak eğlenmeye yöneliyor ve bu nedenle tercih ediyor olabilirler. Bu durumun daha net anlaşılabilmesi için çocukların akranlarıyla ve aileleriyle ne kadar süre vakit geçirdiklerine, onlara bakış açıları hakkında veri toplanması önerilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin %7,8 oranıyla 4. sırada rol model olarak tercih edildiği görülmüştür. Öğrenciler, öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından başlayarak konuşmalarını, giyimlerini, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini rol model alam eğilimindedirler (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Bu durum, öğrencilerin sadece söylenenler üzerinden değil, somut davranışlar ve uygulamalar üzerinden de değişim gösterdiğini ortaya koyar. Ancak öğretmenlerin rol model alınması konusunda çalışmalar oldukça azdır. Liang, Chan & Zhou (2022) ise öğrencilerin çevre bilincinin oluşumunda öğretmenlerin etkili olduğunu ortaya koyan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yener (2011) öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili etkileşimin öğrencinin gözlemlediği öğretmenin olumlu davranışlarının sağladığını belirtmiştir. Bricheno ve Thornton (2007) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları mevcut çalışmayla örtüşmekte olup araştırmalarında öğrencilerin sadece %2,4'ü öğretmenlerini rol model olarak gördüğünü ifade edilmiştir.

Mevcut çalışma sonucunda tarihi şahsiyetler oldukça düşük bir rol model tercihi oranıyla (%5,2) rol model olarak görülmüştür. Meslek grupları ise %2 oranıyla rol model alınmıştır. Bunun temel sebeplerinden biri tarihi şahsiyetler ve meslek gruplarından kişilerin rol model olarak düşük tercih edilme oranı, bu karakterlerle yeterince doğrudan etkileşim kurulmamasından kaynaklanabilir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerin çevreci davranışları üzerinde olumlu bir etki yaratabildiği gözlemlenmiştir (Liang, Chen & Zhou, 2022). Bu durum, rol modelin sadece bilgi veya başarı sunmasıyla değil, aynı zamanda doğrudan ve somut davranışsal örnekler sergilemesiyle ilgili olduğunu göstermektedir. Ancak tarihi şahsiyetler, öğrencilere genellikle soyut anlatılar veya ders materyalleri aracılığıyla sunulduğundan, medya figürlerinin sunduğu kişisel ve canlı etkileşimi sağlayamamaktadır. Bununla ilgili olarak Avcu ve Çelik (2022) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin rol model alınan tarihi kahramanlardan sosyal medyada gördüklerini daha fazla rol model olarak aldıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde,

İmam Hatip Ortaokulu öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada da tarihi şahsiyetlerin ve akranların rol model tercihleri sıralamasında alt sıralarda yer aldığı görülmektedir (Kaya ve Algur, 2022). Çalışmanın en az rol model alma tercih grubu %1,2 oranıyla Yok kategorisidir. Katılımcılar burada rol model aldıkları kimsenin olmadığını belirtmişlerdir.

2. Rol Model Alma Gerekçeleri Üzerine Tartışma ve Sonuçlar

Mevcut çalışmada öğrencilerin rol model alma gerekçeleri bir diğer araştırma problemidir. Öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde rol model alma nedenleri arasında en çok başarı özelliklerinden (%28,10) ötürü modellendiği görülmektedir. Rol modellerin davranış özellikleri (%21,90) ise nedenleri arasında ikinci sırada yer almaktadır. Sırasıyla bunları fiziksel/sosyal özellikler (%17,30), karakter özellikleri (%14,50), komik/eğlenceli olma (%6,20), ortak ilgi alanları (%4,20), öğrenme kaynağı olma (%3,80), istenilen özelliğe sahip olma (%2,80) takip etmektedir.

Çalışma grubunun rol model alma nedenlerinde ilk sırada rol modellerin başarı özellikleri yer almıştır. Öğrenciler rol model tercihlerinin başarılı, işinde iyi olma, azimli, çalışkan, zeki, nitelikli olması gibi özelliklere sahip olmasından ötürü rol model olarak tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde başarılı, çalışkan olma işinde iyi olma gibi niteliklerin öğrencilerin rol model almalarında etkili olduğunu ifade eden çalışmalar vardır (Bayırlı, 2022; Çimen, 2019; Eskiler & Küçükbiş, 2019; Karaboğa,2019;).

Tonga (2014) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının rol model tercihlerinin kimler olduğu ve bu tercihlerinin günlük yaşamlarına nasıl yansıdığı incelenmiştir. Rol model alma nedenlerinde ise katılımcılar başarılı, zeki, iletişim becerileri yüksek, vizyon sahibi kişililerin rol model almada etkili olduğunu tespit etmiştir.

Ivaldi ve O'Neill'in (2004) tarafından Birleşik Krallık'ta iki okuldan 13-15 yaşları arasında olan 55 ergen yürütülen çalışmada katılımcılara klasik ve popüler türlerden 19 ünlü müzisyenin fotoğrafları (ör. Pavarotti, Charlotte Church, Robbie Williams, Britney Spears, Eminem) gösterilmiştir. Katılımcılara bu müzisyenler içerisinde rol model tercihlerinin kimler olduğu ve nedenleri sorulmuştur. Katılımcılar rol model almalarının nedenlerini kendini işine adama ve çok çalışma gibi becerileri sebebiyle ifade etmiştir. Ayrıca güzel bir görünüme, fiziğe ve popülerliğe sahip olma gibi özellikler örnek tercihinde önemli bir etken olarak belirtilmektedir. Ergenler rol modellerini sadece

özenilen karakterler olarak almakla kalmayıp aynı zamanda kendileri için güçlü bir imaj yaratma, akranlarıyla olan ilişkilerini düzenle ve kendilerinde bir kimlik yaratma amacıyla örnek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Çimen (2019)'un üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada katılımcıların ailelerini ve öğretmenlerini rol model görülmüş ayrıca rol model alarak benimsedikleri kimseleri tercih etme sebepleri arasında, bu kişilerin gösterdiği kişilik özellikleri, manevi değerlere bağlılıkları mesleki başarıları, azimli oluşları ve zorluklarla mücadele etme şekilleri öne plana çıkmaktadır. Katılımcılar bu kimseleri rehber edinmekte, onları taklit etmekte ve kişisel gelişimlerini bu doğrultuda şekillendirmektedirler. Bununla beraber gençler başarısız, hedefsiz ya da onaylamadıkları davranışlarda bulunan kimseler rol model almaktan kaçınmaktadırlar. Bu kişileri eleştirmekte, onlardan uzaklaşmakta ve kendilerine daha iyi ve doğru amaçlar tanımlayarak gelişimlerine odaklanmaktadırlar.

Çalışma grubundan alınan verilere göre en çok rol model alma tercihlerinin ikinci nedeni ise davranış özellikleridir. Katılımcılar burada rol model alma nedeni olarak en çok davranışları ve onlara karşı iyi ve anlayışlı davrandıkları sebeplerini sunmuşlardır. Ayrıca rol model alınan kişilerin yardımsever, sevecen, nazik, ilgili, içten olmaları gibi özellikleri nedeniyle rol model olarak benimsediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmadaki bu bulgular katılımcıların rol model tercihlerinde davranış özelliklerine, özellikle de yardımseverlik, içtenlik ve kibar olmak gibi insani değerlere önem veriyor oluşları ayrıca sıkça rol modellerin onlara iyi davranmaları, onlarla ilgileniyor onları güvende hissettiriyor olmaları sonucu literatürdeki pek çok araştırmayla örtüşmektedir. Tonga (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bireylerin rol model almada kişilerin ahlaklı, dürüst, çalışkan, nazik, insanlara değer veren, kararlı, kendine güvenen, lider, adil, sabırlı, samimi ve yardımsever, vatansever ve araştırmacı olmaları gibi sebeplerin etkili olduğunu tespit etmiştir. Çimen'nin (2019) rol model alma üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin rol modellerini seçiminde karakter, tutum ve davranış özelliklerinin etkili olduğu vurgulanmıştır. Hoffman'ın (1996) empatinin ahlaki gelişimdeki rolüne ilişkin yaptığı çalışmada empati düzeyi yüksek bireylerin başkalarının duygularını anlayan ve onlara karşı duyarlı davranan kişileri ahlaki açıdan örnek aldıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin, kendilerine karşı ilgili ve anlayışlı davranan kişileri rol model olarak benimsemeleri, empati ve ahlaki gelişim sürecinin doğal bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Kohlberg'in (1981) ahlaki gelişim kuramına göre bireylerin başkalarının davranışlarını ahlaki değerler açısından nasıl

değerlendirdiğini açıklar. Rol model olarak seçilen kişilerin yardımseverlik ve adil olma gibi özelliklere sahip olması, bu kişilerin daha yüksek ahlaki gelişim seviyelerinde algılandığını gösterir. Polat'ın (2012) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin rol model olan kişilerde görmek istedikleri karakter özelliklerini incelemiştir. Öğrenciler, yardımsever, ahlaklı, saygılı ve kibar gibi karakter özelliklerini kahramanlarda görmek istediklerini belirtmiştir. Brunick, Putnam, McGarry, Richards, & Calvert'in (2016) yürüttüğü araştırmada çocukların televizyon, mobil uygulama ve oyunlardan rol model aldığı karakterlerin rol model alma nedenlerini onlara karşı duydukları güven, yakınlık ve arkadaşlık gibi hisler olduğunu ortaya koymuştur

Anderson ve Cavallaro (2002) tarafından Kaliforniya'da yaz kamplarına devam eden 8–13 yaş arası 179 çocuk ile yürütülen araştırmada katılımcıların rol model alma nedenleri analiz edildiğinde en çok ifade edilen nedenin iyi, yardımsever ve anlayışlı olma (%38) olduğu görülmüştür. Özellikle ailelerin çocuklara olan ilgi ve destekleri, öğreticilikleri ve zor zamanlarda yanlarında bulunmaları sebebiyle ön plandadır. Buna karşın sanal ortamdaki karakterler genellikle spor veya eğlence alanındaki başarıları ve popülerlikleri sebebiyle rol model olarak alınmıştır.

Araştırmada çalışma grubunun rol model alma nedenlerinin üçüncü sırasında rol modellerin fiziksel ve sosyal özellikleri yer almaktadır. Rol model alma nedenlerine katılımcılar güzellik, zenginlik, giydiği kıyafetler, popülerlik, herkes tarafından seviliyor olması, hızlı koşması, güçlü olması rol model alma nedenleri olarak belirtilmiştir. Çalışma sonucu incelendiğinde rol model tercihinde fiziksel sosyal özelliklerin de etkili olduğu literatürle örtüşmektedir. Anderson ve Cavallaro (2002) yaptığı araştırmada katılımcıların rol model seçimi nedenleri arasında, özellikle erkek çocukların fiziksel güç (kaslı, güçlü), kız çocukların ise güzel, ince, iyi fizikli dış görünüme yönelik özelliklere önem vermesi öne çıkmaktadır. Ayrıca çoğunlukla popülerlik ve şöhret gibi unsurlar da katılımcıların rol model almalarında etkili olmuştur. Karaboğa (2019) yaptığı araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin rol model tercihlerinde medya ünlülerini yüksek oranda tercih etmelerinin temel nedenlerinden biri tercih edilen kimselerin, güzellik, popülerlik, çekicilik ve güç gibi özelliklere sahip olmasıdır. Araştırmada medyanın ön plana çıkardığı kişilerin eğlenceli, çekici, güzel, güçlü kahramanlar gibi gösterilmesiyle gençlerin özdeşleşip duygusal bağ kurduğu, yaşam tarzlarına özenerek taklit ettiği, rol model aldığı ileri sürülmüştür. Ayrıca bu durumun anne-baba ve öğretmen gibi klasik rol modellerin

geri planda kalmasına yol açmakta; öğrencilerin ilgi ve beğenilerini daha çok dış görünüş, şöhret ve popülerlik gibi özelliklerle ilişkilendirmesine neden olduğu belirtilmiştir.

Çalışma grubunun rol model alma nedenlerinde dördüncü sırada %14,50 oranıyla karakter özellikleri yer almaktadır. Katılımcılar rol model alma nedenleri saygılı, dürüst, cesur, hoşgörülü merhametli, sabırlı olması gibi karakter özelliklerine sahip olması gibi ifadelerle belirtilmiştir. Bu sonuç literatür incelendiğinde mevcut çalışma sonuçları ile örtüştüğü gözlemlenmiştir. Karakter özellikleri bireylerin rol model tercihlerimde önemli bir etkidir (Anderson ve Cavallaro 2002; Bricheno & Thornton, 2007; Çimen, 2019; Karaboğa,2019; Bayırlı, 2022). Rol model seçiminde ahlaki ve kişilik özelliklerinin önemini vurgulayan sosyal bilişsel öğrenme teorileriyle mevcut çalışma tutarlılık göstermektedir. Bandura'nın (1986), sosyal öğrenme teorisine göre bireyler yalnızca gözlemlediği davranışları taklit etmekle kalmaz bu davranışların sonuçlarını da gözlemleyip değerlendirdiğini ifade eder. Dolayısıyla rol model alınan kişinin dürüst, saygılı, cesur olması gibi özelliklerin gözlemleyen birey için rol model alma ve taklit etmeyi arttırabilen bir pekiştirici olur. Bandura'nın bu kuramına göre, bireylerin kendilerini kişiliklerini ortaya çıkarma sürecinde güvenilir, saygı duyulan ve duyan cesur ve ahlaki değerleri gözetten kişilerin rol model alma durumları daha yüksektir.

Tonga'nın (2014) Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğrenim gören 306 sosyal bilgiler öğretmen adayı (149 erkek, 157 kadın) ile yürüttüğü araştırmaya göre katılımcıların rol model tercih nedenleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar özellikle ahlak, dürüstlük, çalışkanlık, liderlik, sabır, azim, samimiyet, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kişilik özelliklerini rol model alma nedenleri olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar özellikle dürüstlük, kararlılık, hoşgörü, bilgi düzeyini artırma ve iletişim becerilerini geliştirme gibi davranışlarını rol model alıp günlük yaşamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma grubu rol model alma nedenlerinde beşinci sırada %6,20 oranıyla komik/eğlenceli olma gerekçesi ye almaktadır. Katılımcılar rol model almada komik, eğlenceli, onları güldürme nedenlerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Komik veya eğlenceli olmak, bir kişinin dikkat çekiciliğini ve sosyal çevresindeki kabulünü artıran önemli özelliklerdir. Bu sebeple sosyal medyada veya televizyonda gördükleri ve eğlenceli, keyifli vakit geçirmelerini sağlayan karakterleri rol model olarak benimseyebilirler. Anderson ve Cavallaro'nun (2002) yürüttüğü güney Kaliforniya'daki

farklı etnik gruplardaki 179 çocuk ile yaptığı araştırmasında katılımcıların eğlenceli figürleri rol model aldığını ortaya koymuştur.

Çalışma grubu rol model alma nedenlerinde altıncı sırada %4,20 oranıyla ortak ilgi alanı yer almaktadır. Katılımcılar burada rol model alma nedenleri olarak ilgi alanlarının benzerliklerini ifade etmişlerdir. Bunu takiben rol model alma nedenlerinde yedinci sırada %3,80 oranıyla öğrenme kaynağı olma gerekçesi yer alır. Rol model almada modelleyen bireye bir şeyler öğretmesi de katılımcılar tarafından örnek alma sürecinin başlıca unsuru olduğunu belirtmiştir. (Bayırlı, 2022). Araştırmada rol model alma nedenlerinin sekizinci sırasında %2,80 oranıyla istenilen özelliğe sahip olma gerekçesi yer almaktadır.

Mevcut araştırmada da belirtildiği üzere bireylerin rol model tercihlerinin birbirinden farklıdır. Bireyler ünlüler, akranlar, aile bireyleri, tarihi şahsiyetler, akrabalar, meslek grupları gibi pek çok kategoride rol model tercihinde bulunmuşlardır. Aynı zamanda rol model almalarında ise başarı, davranış karakter özellikleri, fiziksel özellikler, komik olma gibi birbirinden farklı pek çok neden vardır.

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin rol model tercihlerinin aile, öğretmen, akran gibi geleneksel karakterlerden dijital çağın popüler Youtube içerik üreticileri, sporcular, sosyal medya karakterlerine yerine bıraktığını açıkça ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre, çocukların büyük bir çoğunluğu ünlüleri ve özellikle de YouTube'daki içerik üreticilerini rol model olarak görmektedir. Bu durum, çocukların bu medya figürlerinin sunduğu eğlence odaklı, ulaşılabilir ve idealize edilmiş yaşam tarzlarının bir yansımasıdır.

Bu araştırma rol model olarak aile bireylerinin daha az tercih edilmesini, çocuklarla geçirilen nitelikli zamanın sınırlı olması, ailelerin kalabalık olması nedeniyle çocuklara ayrılan sürenin yetersiz olması, aile ile vakit geçirmenin yerini ise akranlar ve çoğu sanal ortamda yer alan ünlülerin alması gibi unsurlara dayandırmaktadır. Bu durum, çocukların rol model arayışlarını aile dışına, yani sanal ortama yönlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, rol modelin sadece sahip olduğu başarı veya beceri gibi özelliklerin değil, aynı zamanda model alınan kişiye duyulan sempati, onunla geçirilen keyifli zamanlar ve onların idealize edilmiş günlük dertlerden uzak mükemmele yakın yaşam tarzlarının da rol model alma sürecini derinden etkilediğini vurgulamaktadır.

Rol modelin model alan kişiye karşı sergilediği davranış ve tutum, sürecin başlamasında kilit bir rol oynamaktadır. Çocuklar, ilgi, alaka ve olumlu muamele gördükleri kişilere karşı doğal olarak bir sempati geliştirirler. Bu sempati, rol modelin nazik, sevecen ve iyi huylu davranışlarının örnek alınmasıyla sonuçlanabilir. Tersine, bir çocuk, başarılı veya popüler bir figürden olumsuz bir muamele gördüğünde, o kişinin sahip olduğu özelliklere sahip olmayı arzulamasına rağmen, rol model alma süreci başlamayabilir. Bu durum, rol modelin başarısından ziyade, insani ve kişilerarası etkileşim becerilerinin de rol model alma mekanizmasını şekillendiren kritik unsurlar olduğunu göstermektedir.

3. Rol Model Tercihlerine Göre Öz Düzenleme Becerilerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmada katılımcıların rol model tercihlerine göre öz düzenleme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin sahip oldukları rol modellere göre öz düzenleme puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(7, 494) = 2.149, p = .037$). Bu sonuç öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin rol model tercihlerine göre değişebileceğini ve rol modellerin öğrencilerin öz düzenleme süreçlerini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tukey HSD testi sonuçları analiz edildiğinde ise öğretmenini ($0.031, p < 0.05$) rol model alan bireylerle ünlüleri ($0.031, p < 0.05$) rol model alan bireyler arasında öz düzenleme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p = .031$). Çalışma analizleri kişilerin rol model tercihleri ile öz düzenleme becerileri arasında belirli düzeyde ilişki olduğunu, fakat bu ilişkinin gruplar içerisinde öğretmenlerin etkisiyle öne çıktığını göstermektedir. Rol model olarak öğretmenleri gören öğrenciler, özellikle hedef belirleme, öz denetim, içsel motivasyon gibi öz düzenleme unsurlarında daha yüksek puanlarına sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel ve davranışsal gelişiminde önemli bir yol gösteren rolü olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşın, ünlüleri rol model olarak seçen bireylerin öz düzenleme puanlarının daha düşük olması, bu tür modellerin akademik gelişim için yeterince örnek teşkil etmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Ünlüler, genellikle eğlenceleri, komik, popüler olmaları ya da gösteri, sanat veya spor alanındaki başarılarıyla tanınır ve bu başarılar, akademik öğrenme için gerekli olan sistematik stratejileri içermez. Öğrenciler, ünlüleri

taklit ederken genellikle onların dışsal özelliklerine (görünüş, yaşam tarzı) odaklanma eğiliminde olup, öz düzenleme gibi içsel bilişsel ve davranışsal durumlarını gözlemleme şansı bulamazlar. Öğretmenlerse her adımlarıyla ders anlatırken, soru sorarken veya geri bildirim verirken, bir problemi nasıl çözdüklerini, zamanı nasıl yönettiklerini ve bir konuyu nasıl ele aldığı ve bakış açılarıyla örnek olurlar. Bu nedenle, akademik bir ortamda rol model olarak öğretmenleri seçmek, öz düzenleme becerilerinin gelişimine daha doğrudan ve anlamlı bir katkı sağlanacağı söylenebilir.

Bu bulguların literatür ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bayırlı (2022) çalışmasında başarılı rol modellerin ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini arttırdığını tespit etmiştir. Nauta, Epperson ve Kahn (1998) tarafından yapılan araştırmada matematik, fizik ve mühendislik ile biyolojik bilimler alanındaki kadın öğrenciler arasında yüksek düzey kariyer hedeflerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Sosyal bilişsel kuram temelinde yürütülen araştırmada, yetenek, öz yeterlilik, rol model etkisinin olumlu algılanması ve rol çatışmasının kariyer hedefleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, rol modellerin pozitif etkisinin öğrencilerin öz yeterlilik algısını artırabileceğini ve bu sayede yüksek kariyer hedefleri belirlemelerinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Özellikle matematik, fizik ve mühendislik alanlarında, rol model etkisi ile öz yeterlilik arasındaki ilişkinin biyolojik bilimler alanına göre daha güçlü olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, rol modellerin öz düzenleme süreçleri ve kariyer hedefleri üzerindeki belirleyici etkisine işaret etmektedir.

Çalışma sonucunda öğretmenleri rol model alan bireylerin öz düzenleme puanlarının, ünlüleri rol model alan bireylerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, rol modellerin öz düzenleme becerilerinin gelişiminde oynadığı kritik rolü vurgulayan literatürle tutarlılık göstermektedir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırma örtüşen pek çok araştırma vardır. Sosyal öğrenme kuramının kurucusu olan Albert Bandura'ya (1986) göre, bireyler çevrelerindeki diğer insanları gözlemleyerek ve taklit ederek yeni davranışları öğrenirler. Öğrenme sürecinde modelin statüsü, yeterliliği ve gözlemciyle olan ilişkisi önemli etkenlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Acar, (2020) öğrenciler için öğretmenler rol model olduğunu ileri sürmektedir. Harris, Graham ve Mason'ın (2003) sınıf ortamında uygulanan Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme modeline ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin sadece yazma stratejilerini aktaran kişiler olmadığını bunula beraber öğrencilerin düşünme süreçlerini modelleyen onlara öz

konuşma tekniklerini gösteren ve stratejilerin uygulanmasında rehberlik ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenin öğrencilere yol göstermesi ve onlara rol model olması öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil bununla beraber, motivasyonlarını sürdürmelerini öz düzenleme stratejilerini içselleştirmelerini ve öz yeterliklerini güçlendirmelerini sağlamaktadır. Bu sonuçlar öğretmenin öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin hem yol gösterici hem de güdüleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer (2013), çalışmasında bireysel çocukların öğretmenler, akranları ve görevlerle etkileşiminin öz düzenlemedeki kazanımlarla nasıl ilişkili olduğunu incelemek için 341 okulöncesi öğrencisini gözlemlemiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların öğretmenlerle olumlu etkileşimlerinin davranış kontrolü ve yürütücü işlevlerde artışla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yani öğretmenle pozitif ilişkiler kuran çocuklar hem duygularını düzenleme hem de görev odaklı davranışlarda daha fazla kazanım göstermektedir.

Ateş ve Çalışkan'ın (2023) yayınladığı makaleye göre öğretmenler, ilkökul öğrencilerinin gelişiminde en önemli ve etkili rol modellerden biridir. Öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığı bu dönemde, öğretmenler sürpriz etkinlikler ve ilgi çekici materyallerle öğrencilerin dikkatini çekebilir ve onlara olumlu davranışlar kazandırabilir. Makale, öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için onlarla birlikte kitap okuması, temiz ve düzenli olma veya dil bilgisi kurallarına uygun konuşma gibi konularda örnek olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu olumlu iletişimin, öğrencilerin sınıf dışında farklı bir model arayışına girmesini engelleyebileceği ve böylece öğretmenlerini model alma olasılıklarını artırabileceği belirtilmektedir. Demirbaş ve Yağbasan'a (2005) göre öğrencileriyle iletişimi iyi olan bir öğretmen model alınma konusunda daha etkilidir. Aksi takdirde öğrenciler kendilerine sınıf dışında bir model bulmaya çalışırlar

Ateş ve Atalay'ya göre (2023) öğretmen öz düzenlemeyi öğrenmede rehberdir. Öğretmenler öğrencileriyle yakın ve güvenilir bir ilişki kurarak, onlara rehberlik edebilir ve zorluklarla karşılaştıklarında yardım arama gibi önemli bir öz düzenleme stratejisini teşvik edebilirler.

4. Cinsiyete Göre Öz Düzenleme Becerilerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Çalışma grubuna cinsiyet değişkenine göre öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediği

için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda, erkek öğrencilerin öz düzenleme puanlarına ait ortalama sıra ($MR=270,07$), kız öğrencilere ($MR=234,89$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Yapılan testler sonucunda, cinsiyete göre öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur ($p < .01$). Buna göre, erkek öğrencilerin öz düzenleme becerileri, kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde öz düzenleme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı ve anlamsız farklar oluşturan pek çok araştırma vardır.

Üredi ve Üredi (2005) tarafından ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik dersine yönelik öz düzenleme becerilerini yordama gücünü tespit etmeye çalıştıkları araştırmada erkek öğrencilerin öz düzenleme becerilerini yordama gücünün kız öğrencilerden daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır.

Aybek ve Aslan (2017) tarafından 443 öğretmen adayıyla yapılan araştırmada öz düzenleme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda erkek adayların öz düzenleme becerilerinin kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) tarafından yapılan çalışmada öz düzenleyici öğrenme; sınıf düzeyi, cinsiyet ve öz-yeterlik bağlamında incelenmiştir. Araştırma katılımcıların öz yeterlik algıları ve öğrenme stratejileri kullanmalarını incelemiştir. Çalışma sonuçları kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere nazaran daha çok kullandıklarını ve öz yeterlik algılarının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini düzenleme ve kontrol etme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha fazladır. Beyaztaş ve Yılmaz (2021) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri cinsiyete göre incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin toplam puan ve alt boyutlar açısından erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırma bulguları kız öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi davranışlarını daha fazla düzenleme ve yönlendirme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

İrven ve Şenler'in (2017) Ege Bölgesi'nde 4. Sınıf ilkokul öğrencileriyle öz düzenleme becerisi üzerine yaptığı çalışmada cinsiyetin, ilkokul dördüncü sınıf

öğrencilerinin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ertürk- Kara ve Gönen'in (2015) yaptığı çalışmada 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre; öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Cengiz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öz düzenleme stratejilerinin etkisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler arasında öz düzenleme stratejilerinin kullanımına bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öz düzenleme becerilerinin öğrencilerde cinsiyet farkı gözetmeksizin gelişebileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Literatür incelendiğinde sınırlı da olsa farklı düzeylerde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir ancak ilköğretim düzeyinde mevcut çalışmayla örtüşen sonuçlara ulaşan araştırmalar sınırlıdır ya da bulunamamıştır. Literatürde genel olarak kız öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ya da cinsiyete göre anlamlı bir farkın bulunmadığı bildirilmektedir (Beyaztaş ve Yılmaz, 2021; Cengiz, 2019;; İrven ve Şenler, 2017; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Tüm bu doğrultuda bakıldığında literatürdeki çoğu çalışma ergenlik dönemindeki (ortaokul, lise) veya yetişkin örneklemeler üzerinde yürütülmüştür.

5. Yerleşim yerine göre öz düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Yerleşim yeri değişkenine göre öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Yerleşim yeri değişkeni ele alınarak yapılan analizlerde, kentte yaşayan öğrencilerin öz düzenleme puanlarına ait ortalama sıralamasının, kırsalda yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yerleşim yerine göre öz düzenleme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur ($p < .05$). Bu durum, kentte yaşayan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, önceki literatür araştırması yapıldığında bazı çalışmalarla örtüşmektedir. bu çalışmanın sonuçları kentte yaşayan öğrencilerin kırsalda yaşayan öğrencilere göre öz düzenleme becerisi açısından

daha şanslı olduğunu ortaya koyarken, öz düzenleme becerilerinin gelişiminin yalnızca fiziksel çevreyle değil, aynı zamanda sosyoekonomik, kültürel ve pedagojik faktörlerle de ilişkili olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde dünyanın çeşitli yerlerinde öz düzenlemenin yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen birçok araştırmaya rastlanılmıştır. Ge (2025) tarafından Çin’de 2.182 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasında şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin öz düzenleme yeterlikleri ve duygu düzenleme stratejilerinin çevrim içi öğrenme sürecindeki duygusal katılımı üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu; kırsal öğrencilerin ise öz düzenleme süreçlerini daha çok öz denetim (self-control) yoluyla sürdürdüğü ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, kaynaklara erişim, destek mekanizmaları, öğrenme ortamları gibi çevresel unsurların öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini şekillendirdiğini ve yerleşim yerinin bu süreçte önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Liao, Chang, Wang, & Sun, 2016; Teo, Wan, Chan, & Lim, 2002).

Parveen & Jan, (2023) tarafından Hindistan’da yürütülen araştırmaya göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu; ancak kentsel ve kırsal öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı rapor edilmiştir. Bu durum, öz düzenleme becerilerinin yalnızca çevresel koşullardan değil, bireysel motivasyonel ve bilişsel faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yürütülen korelasyonel çalışmada, motivasyonel yönelim, öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik performans arasındaki ilişkiler, sekizinci sınıfta okuyan 173 öğrenci üzerinden incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguları kentte yaşayan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin kırsalda yaşayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kentte yaşayan öğrencilerin), kırsalda yaşayan öğrencilerden daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

6. Rol Model Alma Gerekçelerine Göre Öz Düzenleme Becerilerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan analiz sonucunda, öz düzenleme puanlarının rol model alma gerekçelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur ($H(8) = 17,161; p = ,028$). Bu sonuca göre, öğrencilerin rol model tercihini hangi gerekçeye dayandırdıkları, öz düzenleme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.

Gerçekleştirilen ikili karşılaştırmalar neticesinde, "komik ve eğlenceli olması" gerekçesiyle rol model seçen öğrenciler ile "karakter özellikleri"ni esas alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Özellikle, komik ve eğlenceli kişileri örnek alan öğrencilerin öz düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. "Komik ve eğlenceli" gibi daha çok kişisel beğenilere dayalı bir özelliğin, öz düzenleme gibi bilişsel bir beceriyle pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgi ve motivasyonlarını artıran, pozitif duygulanım yaratan rol modellerin, öz düzenleme stratejilerini daha etkin kullanmalarını desteklediğini ortaya koyabilir. Öz düzenleme becerileri, öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme sürecini izleme, çaba harcama ve bilişsel stratejiler kullanma gibi davranışları içerdiği için, öğrencilerin pozitif duygularla tetiklenen motivasyonel durumlar altında bu stratejileri daha etkin biçimde kullanmaları beklenebilir. Literatür incelendiğinde çalışma öz düzenleme becerilerinin gelişiminde pozitif duygusal durumların ve ilişkilerin rolüne işaret eden literatürle kısmen örtüşmektedir. Fredrickson'ın (2001) pozitif duygular bireylerin geçici düşünce ve davranış repertuarlarını genişleterek, uzun vadede bilişsel, sosyal ve psikolojik kaynaklarını genişlettiğini iddia ettiği Broaden-and-Build teorisine rastlanmıştır. Teori dikkate alındığında öğrencilerin rol modellerinde komik ve eğlenceli özellikler aramaları, yalnızca o anda deneyimledikleri keyif ve ilgiyi artırmakla kalmayıp öğrenme süreçlerinde öz düzenleme davranışlarını geliştirecek stratejileri kullanmalarına fırsat vereceği çıkarımı yapılabilir. Bu süreç, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini güçlendirerek akademik başarılarını dolaylı olarak destekleyebilir.

Buna ek olarak Isen (2001) pozitif duygunun problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini ve yalnızca esnek, yenilikçi ve yaratıcı değil, aynı zamanda kapsamlı ve verimli bir bilişsel işleme de fırsat verdiğini ileri sürmektedir. (Pekrun, 2006; Pekrun ve Perry, 2014) tarafından yapılan araştırmalara göre neşe, umut gibi pozitif duyguların başarıyı etkileyebileceğini öne sürmüşlerdir

Öte yandan karakter özelliklerinden ötürü rol model alan kişilerle öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin daha düşük çıkması üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramı, model almanın etkili olabilmesi için bireyin modelin davranışlarını gözlemlemesi, hatırlaması, yeniden üretebilmesi ve motive olması gerektiğini vurgular. Diğer rol modeller idealize edilmemiş ama gerçekte var olan karakterlerdir. Bu nedenle ulaşılması zor karakterler olarak görülüyor olabilirler.

Ulaşılabilir olan rol modeller öğrencilerin öz yeterliklerini artırmada önemli rol oynar. Fakat rol modeller öğrenciler tarafından ulaşılamaz algılanıyorsa bu olumsuz sosyal karşılaştırmaya yol açabilir (Collins, 1996). Oysa komik ve eğlenceli modeller, daha somut, gözlemlenebilir ve sosyal etkileşime dayalı günlük dertlerden uzak mükemmele yakın hayatlar sergilediğinden, bireyler için takip edilmesi ve içselleştirilmesi daha kolay olabilir. Gladstone ve Cimpian (2021) rol modelin başarısı doğuştan yeteneklilik ya da şanslılıklarına bağlı olarak ifade edilmelerinde birçok öğrencinin rol modelin başarısını model olarak almak istemeyeceğine bu husustaki motivasyon ve çabalarını düşüreceğini ileri sürmektedir.

Bayırlı (2022) tarafından 4. Sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırma incelendiğinde öğrencilerin akademik açıdan başarılı ve çalışkan olarak algıladıkları rol modelleri benimsediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışkan ve başarılı rol modellerin öz düzenleme becerilerini anlamlı derecede olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Çalışma sonuçları rol modelin hangi özelliğinin ön plana çıkarıldığına ve öğrencinin bu modelle nasıl bir bağ kurduğuna bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ortaya koymuştur. Bu özgün çalışma model alma sürecinin altındaki nedenleri daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

7. Rol Model Tercihine Göre Problem Çözme Becerileri Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin rol model tercihlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alan yazın incelendiğinde problem çözme becerisi üzerine yapılan pek çok araştırma vardır ancak rol model tercihleri ve problem becerisi arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmalar sınırlıdır ve oldukça az rastlanmıştır.

Literatürde yer alan bazı çalışmalar rol modellerin bireylerin akademik başarı, öz yeterlilik, motivasyon, meslek tercihi gibi kişisel yönelim ve gelişim süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. (Bandura 1986; Bayırlı, 2022; Korkmaz, 2014; Nauta, Epperson ve Kahn 1998)

Elde edilen bu bulgu, problem çözme becerisinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olmasıyla açıklanabilir. Problem çözme, bireyin bilişsel yetenekleri, kişilik özellikleri, öz-yeterlik inancı, önceki yaşantıları ve eleştirel düşünme becerisi gibi birçok içsel faktörden derinden etkilenir (Aslan, Aktan, & Kamaraj, 1997; Bingham, 2004). Problem çözümü bilişsel, davranışsal, duyuşsal birçok etkinliğin iç içe olduğu karmaşık

bir gelişim sürecidir. Problemlerin tümü aynı zorluk ve karmaşıklıkta olmadığı için çözüm süreci de farklılık gösterir. Deneme/yanılma, bilimsel yaklaşım, geçmiş deneyimlerden yararlanma gibi yollar ile çözüme gidilebilir (Çınar, Hatunoğlu, & Hatunoğlu, 2009).

Uzunkol ve Yılmaz'ın (2018) yaptığı araştırmada ilkokul 3. ve 4. Sınıfta eğitim gören 469 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine ve öğrenim gördükleri okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; fakat cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu problem çözme becerisinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebileceğini göstermektedir.

Eroğlu (2001) ilkokul 4. Ve 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinde ailesin sosyoekonomik seviyesi ve eğitim durumunun etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinde ailenin eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, babanın mesleği ve ailenin ekonomik durumunun etkili olduğu tespit edilmiştir.

Güngör (2012) Mersin ilinde üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada katılımcıların problem çözme becerisi ile ailelerinin demografik özellikleri, yapısı ve aile tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin problem çözme becerileri ile aile yapısı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Literatürde, problem çözme becerilerinin gelişimini etkileyen pek çok faktör bulunduğu belirtilmektedir. Yaş ve sınıf düzeyi, bilişsel gelişim, sosyoekonomik koşullar ve ailenin eğitim düzeyi problem çözme becerisini etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır. Bu durum, problem çözme becerisinin yalnızca rol model tercihindan ziyade çok yönlü gelişimsel, çevresel ve bireysel değişkenlerin etkileşimiyle şekillendiğini göstermektedir (Amalina, & Vidákovich, 2023; Odom, 1967; Ogelman, Koçer, & Önder, 2023).

Mevcut çalışma literatürde yer alan rol modelin bireyin davranışlarını etkileyebileceğine dair görüşlerle (Bandura, 1986) dolaylı biçimde örtüştüğü söylenebilir. Çünkü her ne kadar rol model türüne göre problem çözme becerileri arasında istatistiksel

olarak anlamlı fark bulunmamış olsa da öğrencilerin rol model olarak seçtikleri kişilerden öğrenme ve onlara öykünme eğiliminde oldukları bilinmektedir. Bu durum, problem çözme stratejilerinin doğrudan rol model türünden değil; rol modelin problem çözme tarzına dair öğrencilerde bıraktığı izlenimden etkilenebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları, problem çözme becerilerinin yalnızca rol model tercihlerine göre farklılaşmadığını, daha çok gelişimsel, bilişsel ve çevresel faktörlerin rol oynadığını göstermektedir.

Rol model, bu etkileşimi sağlayabilecek bir unsur olabilir ancak bireyin problem çözme stratejilerini içselleştirebilmesi ve uygulayabilmesi, yalnızca modelin varlığına değil, aynı zamanda bireyin bu modeli ne kadar içselleştirdiğine ve ondan öğrendiklerini kendi yaşamına ne ölçüde entegre ettiğine bağlıdır. Bu bağlamda, rol model tercihi, problem çözme becerilerinin doğrudan bir nedeni olmaktan ziyade, bu becerilerin gelişimini destekleyebilecek potansiyel bir kolaylaştırıcı faktör olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, rol model tercihinin problem çözme becerileri üzerindeki doğrudan etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Gelecekteki araştırmalar, rol modelin bireyin problem çözme sürecini dolaylı yoldan nasıl etkilediği, örneğin; bireye sağladığı motivasyon, öz yeterlilik inancı veya farklı problem çözme stratejilerine maruz kalma gibi aracı değişkenler aracılığıyla

8. Rol Model Alma Gerekçelerine Göre Problem Çözme Becerileri Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin rol model alma gerekçelerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(8, 493) = 0,86, p = ,550$).

Bu bulgu, öğrencilerin rol modellerini eğlenceli ve komik olma, karakter özellikleri gibi rol model tercih nedenlerinin problem çözme becerileri üzerinde doğrudan ve belirgin bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Literatür incelendiğinde problem çözme üzerine yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır ancak rol model tercihleri ve problem becerisi arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmalara oldukça az rastlanmıştır.

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, bireylerin rol modellerini gözlemleyerek ve taklit ederek öğrendiğini ileri sürse de (Bandura, 1977), bu öğrenmenin her zaman bilişsel süreçlere doğrudan aktarılmadığı gözlemlenmektedir. Bir öğrenci, bir bireyi "komik olduğu için" rol model olarak benimseyebilir, ancak bu gerekçe, rol

modelin sergilediği analitik düşünme veya problem çözme davranışlarını gözlemlemeyi ve taklit etmeyi garanti etmez. Aksine, model alınan özellikler daha çok sosyal ve duygusal davranışlar üzerine yoğunlaşabilir. Bu nedenle, rol modelin kendisi değil, o modelin sahip olduğu ve gözlemlenen problem çözme stratejileri önem kazanmaktadır.

Literatür, problem çözme becerisinin gelişimini etkileyen diğer önemli faktörlerin varlığını göstermektedir. Aile içi iletişim ve tutumlar, bireyin bilişsel gelişimini ve problem çözme becerilerini etkileyen temel unsurlardandır. Yalçın (2013), yaptığı araştırmada aile bireyleri ile etkileşimi pozitif olan bireylerin problem çözme becerilerinin daha yüksek ve sosyal endişe düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla Aile üyeleriyle pozitif etkileşim içinde olan bireylerin, daha etkili problem çözme becerileri sergilediği belirtilmiştir. Diğer yandan bazı çalışmalar çelişkili sonuçlar sunmaktadır. Örneğin, Güngör (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada, problem çözme becerisi ile aile yapısı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu çelişki, Heppner ve Krauskopf'un (1987) belirttiği gibi, farklı araştırmacıların farklı türde sorunları ve problem çözme süreçlerini incelemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, problem çözme becerisinin yaşa ve bağlama göre farklı dinamikler sergileyebileceğini işaret etmektedir. Ayrıca, Dinçer ve arkadaşları (2019) tarafından 109 öğrenciyle yürütülen araştırmasında sosyal beceri puanı en düşük ve en yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal becerisi yüksek çocukların akran ilişkilerinde birlikte oyun oynama, akranlarıyla iletişim kurma, akranlarına yardım etme ve davranışların nedenlerini sorgulama gibi kişilerarası problem çözmeye yönelik olumlu davranışlar sergilediği; sosyal becerisi düşük çocukların ise akranlarıyla olumsuz iletişim kurma, fiziksel müdahale etme ve yalnız kalma gibi problem çözme becerilerini sınırlayan davranışlar gösterdiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgu, problem çözme becerisinin çok faktörlü ve karmaşık bir yapıya sahip olmasıyla açıklanabilir. Problem çözme, bireyin bilişsel yetenekleri, kişilik özellikleri, öz-yeterlik inancı, önceki yaşantıları ve eleştirel düşünme becerisi gibi birçok içsel faktörden derinden etkilenir (Bingham, 2004). Heppner ve Krauskopf (1987) tarafından öne sürülen bilgi işleme yaklaşımına göre, gerçek yaşamdaki problem çözme, sadece rasyonel ve mantıksal bilişsel süreçlerden ibaret değildir. Aksine, bu süreç dinamik, etkileşimli ve duygusal faktörleri de içeren bir başa çıkma sürecidir. Bu

bağlamda, problem çözme becerileri, bireyin bilgiyi nasıl işlediği ve dünyaya ilişkin kişisel teorilerini nasıl oluşturduğu gibi daha derin bireysel farklılıklar veya kişilik değişkenlerinden etkilenir. Dolayısıyla, bir rol modeli seçme sebepleri kişilerin problem çözme becerilerini etkileyen temel nedenlerine nazaran yüzeysel bir özelliktir. Örneğin, iki öğrenci aynı bilim insanını rol model olarak seçmiş olsa bile, birinin analitik düşünme kapasitesi, diğerrinin ise daha çok modelin azmi veya yaratıcılığından etkilenmiş olması, problem çözme performanslarında farklılıklara yol açabilir

Araştırmanın bu sonucu, problem çözme eğitiminin bireysel farklılıkları ve çok yönlü bileşenlerini vurgulayan çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahaleler genellikle doğrudan bilişsel ve meta-bilişsel stratejilerin öğretilmesi üzerine odaklanır (D'Zurilla & Nezu, 1999). Rol modeller, bu süreçte motivasyonu artıran veya belirli bir mesleki yönelim için ilham veren birer tetikleyici olabilir, ancak becerinin kendisinin kazanılması daha sistematik bir eğitim ve pratik gerektirir.

Bu doğrultuda gelecek çalışmalarında rol modeller ve problem çözme arasındaki ilişkiyi inceleyen daha derinlemesine araştırmalar yapılması önerilebilir.

9. Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerisi Sonuçları ve Tartışma

Problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, erkek öğrencilerin problem çözme puan ortalaması ($\bar{X} = 39,94$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 41,24$) daha düşük bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlılık sınırında kalmıştır ($p = ,054$).

Alan yazında problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmaların bulgularının tutarlı olmadığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kadaş, Mirzeoğlu ve Güneş, 2023; Walker, Irving ve Berthelsen, 2002; Yaban ve Yükselen, 2007; Yolcu, 2019). Güler (2019) tarafından yapılan araştırmada erkek öğrencilerin probleme çözme becerisi kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, çeşitli araştırmalarda problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır (Alver, 2025; Basun, 2017; İşmen, 2001; Kasap, 1997; Özyürek, 2018; Süzer, 2021; Vatansever, 2018). Bu sonuçlar, alanyazındaki problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmasına

ilişkin çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Söz konusu farklılıkların çalışmalardaki örneklem özelliklerinden, ölçüm araçlarından veya bağlamsal faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

10. Yerleşim Yerine Göre Problem Çözme Becerisi sonuçları ve tartışma

Problem çözme becerileri yerleşim yerlerine göre karşılaştırıldığında, kırsalda yaşayan öğrencilerin problem çözme becerileriyle, kentte yaşayan öğrencilerin problem çözme becerileri anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur ($p = ,001$). Bu farkın kentte yaşayan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde; kentte yaşayan çocukların kırsalda yaşayanlara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiği sonucuna ulaşan araştırmalara rastlanmıştır.

Çalışma sonuçları ve alanyazındaki mevcut araştırmayla örtüşen birçok araştırma kentte yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin kırsalda yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Basun, 2017; Eroğlu, 2001; Süzer, 2021).

Bu farklılığın nedenlerine bakıldığında kırsal ve kentsel yaşam koşulları arasındaki sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar ön plana çıkmaktadır. Tos (2001), kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldığını ve bu durumun çocukların eğitim olanaklarını kısıtladığını vurgulamaktadır. Tos'a (2001) göre, kırsalda çocukların ihtiyaçlarıyla birebir ilgilenen kadınların düşük okuryazarlık oranları ve okula devam edememe durumu, çocukların eğitimden yana şanssız olduklarının bir göstergesidir. Kırsal bölgelerin tarıma ve toprağa bağlı yapısı, ekonomik zorlukları beraberinde getirmekte, bu da ailelerin çocuklarına yeterli eğitim desteği sağlamalarını güçleştirmektedir. Kentte yaşayan çocukların kültürel etkinliklere ve sosyal etkileşimlere erişim daha fazladır. Zengin ve çeşitlilik oluşturacak olan bu ortamda çocukların genellikle daha etili problem çözme becerisine sahip olurlar.

Ailelerin sosyoekonomik düzeyi, ailenin eğitim düzeyi, kültürel çevre ve eğitim olanakları gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında yerleşim yeri olarak kırsal bölgelerde yaşayan çocukların sosyal, kültürel, eğitsel ve daha birçok açıdan zorluklarla karşılaşması bakımından pek de şanslı olmadıkları söylenebilir. Bu sebeple kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik destek programları oluşturulması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir.

11. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Sonuçlar ve Tartışma

Öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç bu iki beceri birlikte artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Spearman sıralama korelasyonu analizi, öz düzenleme ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Tüm değişken çiftleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu bulgular, alt boyutların birbirini destekleyici şekilde işlediğini göstermektedir.

Alanyazında mevcut araştırma ile örtüşen öz-düzenleme becerilerinin problem çözme süreçleriyle olan ilişkisini vurgulayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalar şu şekildedir:

İşıksolu Aysel ve Tok (2022) tarafından 60-72 aylık çocuklarla öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerilerinin ilişkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin duygularını kontrol edebilme ve dürtülerini yönetebilme becerileri arttıkça, problem çözme becerileri de düşük düzeyde de olsa arttığını tespit etmiştir.

Mertkil (2018) tarafından yapılan araştırmada problem çözmede bireylerin karşılaştığı çözmesi kolay ya da zor problemlerin öz düzenleme becerisini artırdığı tespit edilmiştir.

Korkmaz'ın (2023) çalışmasında, problem çözme becerileri ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkide öz-yönetimli öğrenmenin kısmi aracı bir rol üstlendiği ortaya konmuştur. Bu bulgu, problem çözme becerilerinin yalnızca doğrudan akademik öz-yeterliği artırmakla kalmadığını, aynı zamanda öz-yönetimli öğrenme yoluyla dolaylı biçimde de akademik öz-yeterliği güçlendirdiğini göstermektedir. Çalışma bulguları bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmiş olması, öğrenme süreçlerini daha etkin şekilde yönetmelerine ve bunun sonucunda akademik öz-yeterlik inançlarını daha yüksek düzeyde sürdürmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008) tarafından 452 ebeveyn ve 262 öğretmenle birlikte okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme ve problem çözme becerilerini incelediği araştırma sonuçlarına göre çalışmasına göre öz-düzenlemenin girişkenlik, engelleyici kontrol, dikkat ve odaklanma boyutlarının başarıma isteği ve motivasyon açısından etkili olduğu saptanmıştır.

Bu bulgu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetme yeteneklerinin, karşılaştıkları problemleri çözme becerileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkılarak öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin karşılaştıkları problemleri çözme konusunda daha yetkin olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öz düzenleme becerisinin çok boyutlu yapısına işaret etmektedir. Spearman korelasyon analizleri, ölçeğin tüm alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bu sonuç Zimmerman'ın (2000) öz-düzenleme modelinin üç aşamasının (ön düşünme, performans, öz-değerlendirme) etkili bir problem çözme becerileri ile öz düzenleme kapasitesi arasında güçlü, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç öz-düzenleme becerisinin çok boyutlu ve birbiriyle yakından ilişkili yapısını doğrularken, aynı zamanda bu becerilerin problem çözme becerileri ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır.

Problem çözme karşılaşılan bir zorluk veya belirsizlik var olan beceri, bilgi ve kaynakları kullanarak amaçlanan bir sonuçlandırma sürecidir (Şen, 2024). Araştırmanın sonuçları, bir bireyin problemleri çözme sürecine yönelik olumlu inançlarının (güven boyutu) ve bu süreçteki yeterlilik algısının (kişisel kontrol), onun duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme becerisini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Öz düzenleme becerisi alt boyutları korelasyon sonuçları ve problem çözme becerileri alt boyutları korelasyon sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

12. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Elde edilen bulgulara göre:

- Kişisel kontrol ile ön düşünme arasındaki ilişki ($r = ,611$) en yüksek düzeyde gözlemlenmiştir. Bu sonuç, bireylerin problem çözme sürecine başlamadan önce hedef belirleme, plan yapma ve strateji geliştirme aşamalarında kişisel kontrol algısının belirleyici olduğunu göstermektedir.

- Kişisel kontrol ile öz değerlendirme ($r = ,490$) ve performans ($r = ,508$) arasındaki ilişki anlamlı düzeyde orta bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecini sürdürürken ve sonuçlarını değerlendirirken kişisel kontrol algılarından önemli ölçüde etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

- Güven boyutu, tüm öz düzenleme alt boyutları ile anlamlı ve pozitif ilişki göstermiştir. Özellikle güven ile performans ($r = ,460$) arasındaki ilişkiler bir öğrencinin

kendi yeteneklerine ve başarı potansiyeline olan inancı arttıkça (Güven), öğrenme süreçlerinde gösterdiği performansın da yükseldiğini göstermektedir.

- Güven boyutu ile kişisel kontrol ($r = ,508$) boyutu arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç bir öğrencinin kendi yeteneklerine ve başarı potansiyeline olan inancı arttıkça (Güven), öğrenme sürecini yönetme, dikkatini sürdürme, davranışlarını kontrol etme ve hedeflerine ulaşmak için çaba gösterme becerilerinin de arttığını gösterir.

- Yaklaşma/kaçınma boyutu ise öz düzenleme alt boyutları ile daha düşük düzeyde olsa da anlamlı ilişkiler sergilemiştir (ön düşünme ile $r = ,121$; öz değerlendirme ile $r = ,253$; performans ile $r = ,284$). Bu sonuç, öğrencilerin görevle yüzleşme ya da ondan kaçınma eğilimlerinin, öz düzenleme süreçlerine daha sınırlı olsa da bir ilişki olduğunu göstermektedir.

13. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Problem çözme, bireyin karşılaştığı güçlükleri tanımlaması, çözüm yolları üretmesi, uygun stratejileri seçmesi, uygulaması ve sonuçları değerlendirmesi aşamalarını içerir. Bu süreçler Zimmerman'ın (2000) öz düzenleme modeli ile örtüşmektedir. Bulgular, öz düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasında güçlü bir bütünleşme olduğunu göstermektedir:

- Ön düşünme (Faktör 1) problem çözmenin planlama ve hedef belirleme aşamasıyla ilişkilidir. Kişisel kontrol ile ön düşünme arasındaki yüksek korelasyon ($r = ,611$), bireylerin problem çözme sürecini başlatırken güçlü bir kontrol algısı ve stratejik yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

- Performans (Faktör 3) problem çözmenin uygulama ve strateji kullanma aşamasına karşılık gelmektedir. Güven ile performans arasındaki anlamlı ilişki ($r = ,460$), öğrencilerin güven duygularının problem çözme sürecinde daha kararlı ve etkili stratejiler kullanmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

- Öz değerlendirme (Faktör 2) ise problem çözmenin sonuçları değerlendirme ve hatalardan öğrenme aşamasıyla örtüşmektedir. Kişisel kontrol ile öz değerlendirme arasındaki güçlü korelasyon ($r = ,490$), öğrencilerin süreç sonunda ulaştıkları sonuçları değerlendirirken öz yeterlilik algılarının kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra, yaklaşma/kaçınma boyutunun tüm alt faktörlerle anlamlı ancak görece düşük düzeyde ilişkiler sergilemesi, öğrencilerin öğrenme görevlerine yönelik duygusal ve motivasyonel yönelimlerinin öz düzenleme süreçlerine katkısının daha sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Ancak yine de pozitif yönde anlamlı ilişkilerin bulunması, öğrenme ortamında öğrencilerin görevlerden kaçınma eğilimlerini azaltacak ve yaklaşma davranışlarını artıracak desteklerin öz düzenleme becerilerini güçlendirebileceğini göstermektedir.

Genel olarak, bu bulgular öğrencilerin güven düzeyleri, kişisel kontrol becerileri ve motivasyonel yönelimlerinin bir arada ele alınmasının, öz düzenleme profillerinin daha etkili biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağını göstermektedir. Literatürdeki benzer araştırmalar (Doğan, 2015; Vandavelde ve ark., 2013) da öz düzenlemenin birbirini tamamlayan çoklu boyutlardan oluştuğunu ve bu boyutların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Özellikle kişisel kontrol ile ön düşünme boyutu arasındaki yüksek düzeyde ilişki ($r = ,611$), öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme becerilerinin, öğrenme sürecine hazırlık aşamasındaki planlama, hedef belirleme ve strateji geliştirme davranışlarıyla güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla, bu araştırmanın en temel sonucu, problem çözme ve öz düzenlemenin birbirinden ayrıştırılamaz iki bilişsel ve duyuşsal süreç olduğudur. Etkili bir problem çözücü, aynı zamanda kendi öğrenme sürecini ve davranışlarını düzenleyebilen kişidir. Bu bulgu, eğitim-öğretim ortamlarında, sadece problem çözme tekniklerinin öğretilmesinin yeterli olmayacağını aynı zamanda öğrencilerin öz güven, öz-yeterlik ve kişisel kontrol algılarını geliştirecek müdahalelere de ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırmacılara Öneriler

- Öğrencilerin aile bireylerini ve öğretmenleri daha az rol model olarak gördüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve ailelerin rol modelliğine dair literatürde yapılan çalışmalar incelenmiş ve örtüşmeyen sonuçlara rastlanmıştır. Bu çelişkili durumun daha ayrıntılı araştırabilmek için aile ve öğretmen rol modelliği doğrudan katılımcılara soru sormak yerine okul ortamında doğal süreçlerinde gözlem yoluyla incelenebilir.

- Mevcut araştırma kapsamında tespit edilen rol model profillerine uygun rol modeller tüm konularda olmasa bile bazı kazanımların işlenmesi sırasında derslere davet edilebilir.

- Özellikle, sosyal medyanın rol model tercihlerini nasıl etkilediği ve sanal ortamlarda edinilen rol modellerin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi, gelecekteki araştırmacı için önemli bir odak noktası olabilir.

- Rol model tercihlerinin öz düzenleme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak için deneysel ve boylamsal araştırmalar planlanmalıdır.

- Öğrencilerin rol model algılarını ve bu algıların öz düzenleme ile problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırmalar yapılmalıdır.

- Öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda nasıl etkileştiğini ortaya koymak için karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

- Araştırmada öğrencilerin en çok ünlüleri rol model olarak gördüğü ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğrenciler olumlu ve güvenilir ünlü rol modelleri takip etmeleri için rehberlik yapılabilir.

- Sanal ortamda ünlü kişilere yönelimi daha bilinçli ve güvenli hâle getirmek için dijital okuryazarlık ve medya farkındalığı eğitimleri düzenlenebilir.

- Ünlülerden sonra en çok akranlar rol model olarak görülmüştür. Akranlarla birlikte yer alabilecekleri projeler ve etkinlikler hazırlanabilir.

- Problem çözme becerilerindeki cinsiyete bağlı farklılıkların giderilmesi amacıyla her iki cinsiyeti de kapsayıcı etkinlikler ve içerikler kullanılabilir.

- Kırsal kesimdeki öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik özel eğitim politikaları ve destek programları oluşturulması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

- Kırsal kesimdeki öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik destek programları ve özel eğitim politikaları oluşturulması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

- Problem çözme süreçlerini öz düzenleme stratejileriyle bütünleştiren etkinlikler uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, D. (2020). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin ve davranışlarının yaratıcı düşünmenin gelişimine katkısının yordanmasında STEM farkındalıklarının rolü. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77–89.
- Ağdemir, S. (1991). Aile ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Akeren, İ. (2022). *Öz düzenleme psikoeğitim programının ergenlerde öz düzenleme ve psikolojik yardım gereksinimine etkisinin incelenmesi*, (Doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akın, S. (2018). Öğrencilerin problem çözme becerileri ve öğrenme stratejileri: Eğitim sürecindeki rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(191), 87–103.
- Akkaya, G. (2016). *Rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zihinsel risk alma davranışları ve öğrenmelerine etkisi*, (Doktora tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akoğlu, M. N. (2024). *Öz düzenleme programının çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A. B., ve Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Alankuş, S. (2007). *Çocuk odaklı habercilik*. İstanbul: IPS İletişim Vakfı.
- Alcı, B., Erden, M., ve Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Bogazici University Journal of Education*, 25(2), 53–68.
- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 75–88.
- Amalina, I. K., & Vidákovich, T. (2023). Cognitive and socioeconomic factors that influence the mathematical problem-solving skills of students. *Heliyon*, 9(9).
- Anderson, K. J., & Cavallaro, D. (2002). Parents or pop culture? Children's heroes and role models. *Childhood Education*, 78(3), 161–168.
- Arpacı, S. (2021). *Öz yeterliliğin problem çözme becerisine etkisinde iletişim becerisinin aracı rolü: Turist rehberlerine yönelik bir araştırma*, (Doktora tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16–30.
- Aslan, E., Aktan, E., ve Kamaraj, İ. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37-48.
- Aslan, Ö. M. (2016). Davranışsal ketlenme, sosyal içedönüklük, utangaçlık ve sosyal ilgisizlik üzerine bir derleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 487–511.
- Astuti, A. D., & Rozikin, A. Z. (2024). The role of self-regulated learning in strengthening students' independent learning character: Literature review. *English Language in Focus (ELIF)*, 7(1), 1–10.
- Ateş, H. K., ve Çalışkan, B. (2023). Sosyal öğrenme kuramıyla öğrenmenin ilkokulda kullanılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (94), 1–24.
- Atmaca, B. (2023). *Okul öncesi durumsal öz düzenleme programı (PRSIST) çerçevesinde gerçekleştirilen online eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeye dair bilgi,*

- inanç ve becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Avcu, K. M., ve Çelik, Ö. Ç. (2022). Sosyal bilgiler dersinde tarihî şahsiyetlerin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 97–110.
- Aybek, B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455–470.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydoğan, Y. (2012). Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi. E. Ömeroğlu (Ed.), *Problem çözme becerilerinin desteklenmesi* içinde. Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- Badawi, A. Z. (1986). *Dictionary of the social sciences* (2nd ed., p. 400). Beyrut: Librairie Du Liban.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589–595.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025–1044.
- Bariyyah, K. (2021). Problem solving skills: Essential skills challenges for the 21st century graduates. *Jurnal EDUCATIO: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 7(1), 71–80.
- Bashir, S., Bajwa, M., & Rana, S. (2014). Teacher as a role model and its impact on the life of female students. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 1(1), 9–20.
- Basun, B. (2017). *48–66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarının yaşadıkları bağlam (kentte ve kırsal bölgede) açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bayırlı, H. (2022). *Hayat bilgisi dersinde rol model katılımlı etkinliklerin öğrencilerin başarısına, tutumlarına, öz düzenleme becerilerine ve rol model algısına etkisi*, (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198–210.
- Bayram, A. S. (2020). *Okul yöneticilerinde rol modeli özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkısı*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Beyaztaş, D. İ., ve Yılmaz, R. Ş. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(29), 273–299.
- Bilis, A. E. (2012). *Dini yönelimli Türk televizyon dizilerinde oksidentalist söylem ve toplumsal rol modellerin temsili*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilis, P. Ö. (2014). Rol modelleri ve toplumsal değerler açısından “Uçaklar” adlı animasyon filmi üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 8(3), 201–227.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev: F. Oğuzkan). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Biskup, C., & Pfister, G. (1999). I would like to be like her/him: Are athletes role-models for boys and girls? *European Physical Education Review*, 5(3), 199–218.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 9(1), 1–11.

- Boğaziçi Enstitüsü. (2025, 28 Şubat). En çok kullanılan sosyal medya uygulamaları [Blog yazısı]. boenstitu.com. <https://boenstitu.com/blog/en-cok-kullanilan-sosyal-medya-uygulamalari> (Erişim tarihi: 15.08.2025)
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity* (2nd ed.). W.H. Freeman.
- Bricheno, P., & Thornton, M. (2007). Role model, hero or champion? Children's views concerning role models. *Educational Research*, 49(4), 383–396.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. Guilford Press.
- Bronson, M. B., & Bronson, M. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (Eds.). (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. Guilford Press.
- Brunick, K. L., Putnam, M. M., McGarry, L. E., Richards, M. N., & Calvert, S. L. (2016). Children's future parasocial relationships with media characters: The age of intelligent characters. *Journal of Children and Media*, 10(2), 181–190.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıflarda öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü bilgi ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (31. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, Ş., Karaman, E. R., ve Çavuşoğlu, F. (2018). İlkokulda akran ilişkileri: Farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 237–265.
- Canatan, K. (2020). Geleneksel ve modern ailelerde çocuk yetiştirme tutumları. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 151–165.
- Cengiz, B. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin problem çözme becerileri, akademik kaygı, akademik özyeterlik, fen motivasyonu ve ders başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ceran, D. (2015). Çocuklara rol model olması bakımından Millî Mücadele kahramanları ve edebî eserlere yansımaları: “Kurtuluşun Kahramanları” kitap dizisi örneği. *Tarih Okulu Dergisi*, 24, 135–157.
- Creswell, John W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*, (Doctoral thesis), Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, 119(1), 51–69.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan insana*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakar, F. (2024). *Genç yetişkinlerde problem çözme becerisi ve otomatik düşüncelerin aile iletişim kalıpları üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çapulacı, R., ve Söner, O. (2024). İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. In *X. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi tam metin kitabı* (ss. 240–251). Prizren, Kosova.

- Çiltaş, A., ve Bektaş, F. (2009). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin matematik dersine ilişkin motivasyon ve öz-düzenleme becerileri. *Journal of Qafqaz University*, 28, 153-159.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Çetin, B. (2016). Öz düzenleme ve öğretim sürecinde öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 106-118.
- Çimen, L. K. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 88-110.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3(1), 197-225.
- Demir, E., ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57.
- Demir, N. (2022). *Bilişsel esneklik düzeyi ile problem çözme becerisi ilişkisi: İstanbul ilinde bir araştırma*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*, (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Diñer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 885-907.
- Doğan, D. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programının ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Dow, G. T., & Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal*, 16(4), 389-402.
- Dönmez, L. (2023). *Sosyal bilgiler dersindeki harita okuryazarlığı etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dönmezer, S. (1984). *Sosyoloji* (9. baskı). Savaş Yayınları.
- Duran, H. E. (2023). *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı bağlamında din görevlilerinin dini-ahlaki rol modelliği*, (Yayımlanmış doktora tezi), Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çorum.

- Dülger Ceylan, E. (2022). *Öz düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarında zihin kuramı, öz düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine etkisi*, (Yayımlanmış doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ergen, Y. (2019). Popüler kültürün popüler rol modelleri YouTuberlar: İlköğretim çağındaki özel okul öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 9(1), 117–154.
- Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi*, (Yüksek lisans tezi), Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erol, E. E. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmede öz düzenleme becerileri ile çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerini desteklemeleri arasındaki ilişkisi* (Doktora tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, R. (2010). *Eğitimde problem çözme becerileri*. Pegem A Yayıncılık.
- Ertör, E. (2022). *Evde Baba Katımlı Öz düzenleme Programı'nın 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerine ve baba katılımına etkisi*, (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (2002). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk-Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224–1239.
- Eryılmaz, A., ve Mammadov, M. (2017). Zimmerman'ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 79–93.
- Eskiler, E., ve Altunışık, R. (2017). Rol model alma davranışının pozitif sözlü iletişim ve satın alma niyeti üzerine etkisinde marka bağlılığının aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 687-696.
- Eskiler, E., ve Küçükbiş, H. F. (2019). Öğrencilerin ders seçim kararlarında rol modelleri ve pozitif sözlü iletişimin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 44(200).
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz düzenleme programının çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*, (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Faiz, M., ve Avcı, E. K. (2019). Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 694-724.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218.
- Gartzia, L., Morgenroth, T., Ryan, M. K., & Peters, K. (2021). Testing the motivational effects of attainable role models: Field and experimental evidence. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 5(4), 591–602.
- Ge, D. (2025). Resilience and online learning emotional engagement among college students in the digital age: a perspective based on self-regulated learning theory. *BMC psychology*, 13(1), 326.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji* (Haz. Cemal Güzel). Ayraç Yayınevi.
- Gladstone, J. R., & Cimpian, A. (2021). Which role models are effective for which students? A systematic review and four recommendations for maximizing the

- effectiveness of role models in STEM. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1–20.
- Google Translate. (2025). *Fransızca çeviri*. 5 Ekim 2024 tarihinde <https://translate.google.com/> adresinden erişildi.
- Gökalp, E. (2009). Medya, kitle iletişimi ve toplum. N. Suğur (Der.), *Sosyolojiye giriş* içinde (s. 268–301). AÖF Yayınları.
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: The role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(6), 545–550.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154.
- Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5), 776–786.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82–93.
- Gümrükçü Bilgici, B. (2021). *Öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisi*, (Yayımlanmış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, R. (2013). *Sosyalleşme ve sosyalleşme süreci*. H. Coşkun (Ed.), *Sosyal psikoloji* içinde (s. 215–238). Lisans Yayıncılık.
- Güney, Z. (2020). Çocukların sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 188–199.
- Güngör, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi ile aile tipleri ve aile tutumları ilişkisi. *Qualitative Studies*, 7(4), 40–51.
- Gürsoy, S. E., & Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 78–96.
- Hancıoğlu, Y. (2016). Küresel inovasyon endeksini oluşturan inovasyon girdi ve çıktı göstergeleri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi: OECD örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 131–158.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(5), 1–16.
- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371–447.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66–75.
- Hoffman, M. L. (1996). Empathy and moral development. *The annual report of educational psychology in Japan*, 35, 157–162.
- Isen, A. M. (2001). Karmaşık durumlarda karar alma üzerinde olumlu etkinin etkisi: Pratik çıkarımları olan teorik konular. *Tüketici Psikolojisi Dergisi*, 11(2), 75–85.
- İşıksolu Aysel, Y., ve Tok, E. (2022). 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(48), 464–484.
- Ivaldi, A., & O'Neill, S. A. (2008). Adolescents' musical role models: Whom do they admire and why? *Psychology of Music*, 36(4), 395–415.

- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111–114.
- Jacobse, A., & Harskamp, E. (2009). Student-controlled metacognitive training for solving word problems in primary school mathematics. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 447–463.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
- Kabasakal, C. (2012). *Çocuk psikiyatri polikliniğine ilk başvuran ailelerin aile işlevselliği ve çocuk yetiştirme tutumları*, (Yüksek lisans tezi), Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kadaş, İ., Mirzeoğlu, A. D., ve Güneş, B. (2023). Farklı branşlardaki üst düzey sporcuların problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Egzersiz ve Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 32–50.
- Kahraman, A. G. D. B. (2016). Toplumsal bir kurum olarak aile tutumları üzerine bir araştırma (Diyarbakır örneği). *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(6).
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamaları*. Gazi Kitabevi, Ankara
- Kalaycı, N., & Cohen, M. R. (2003). Integrating problem solving with theme-based learning in "the key learning community." Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, St. Louis, Missouri.
- Kamal, T., Tariq, M., Ishtiaq, M., Nawab, K., & Idrees, M. (2015). An investigation into the negative impacts of social media on academic performance of youth. *New Media and Mass Communication*, 34, 50–56.
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363–391.
- Karaca, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algıları ile fen bilimlerine yönelik öz düzenlemeleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmış doktora tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karaca, M., Bektas, O., ve Eroğlu, S. (2024). The relationship between high school students' perceptions of role modeling and self-regulation for science. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 17(1), 1–11.
- Karademir, Ç. A., ve Görgün, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sorunu çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292–313.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (2. yazım, 38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş, N., Anagün, Ş. S., ve Yalçınoglu, P. (2014). Problem çözme envanterini ilköğretim öğrencilerine uyarlama çalışması: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 182–194.
- Kartal, H. (2007). The effect of mother-child education program which is one of the early childhood education programs on cognitive development of six age children. *Elementary Education Online*, 6(2).
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarıları ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki*, (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaşka, O. (2020). *Sosyal öğrenme kuramı bağlamında çizgi filmlerde arkadaşlık ilişkileri üzerinden verilen iletilerin değerlendirilmesi*, (Yüksek lisans tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Kaya, Z., ve Algur, H. (2022). İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin rol model tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(43), 199-241.
- Kaya, M., ve Aydın, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki karakterleri rol-model alma durumlarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 31-40.
- Kearney, M. S., & Levine, P. B. (2015). Medyanın sosyal sonuçlar üzerindeki etkisi: MTV'nin 16 ve üzeri yaştaki gençlerin çocuk sahibi olması üzerindeki etkisi. *American Economic Review*, 105(12), 3597-3632.
- Kearney, M. S., & Levine, P. B. (2020). Role models, mentors, and media influences. *The Future of Children*, 30(1), 83-106.
- Khamkokkrund, O., & Chaipichit, D. (2025). Enhancing analytical reading skills in elementary school students through self-regulation and collaborative learning. *Higher Education Studies*, 15(1), 213.
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., ve Genç, G. (2004). Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kılınç, F., ve Kırık, A. M. (2025). YouTube'un çocukların davranış değişimlerine etkisi anketi: Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of Marmara Social Research*, 22, 15-40.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Kim, D., Lee, S., Kim, H., & Shin, Y. (2024). From temperament to YouTube: exploring the link between childhood temperament, YouTube usage patterns, and emotional/behavioral problems among children. *BMC Public Health*, 24(1), 1547.
- Koç, G. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (ss. 183-214). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 786-794.
- Korkmaz, İ. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. S. (2023). Problem Çözme Becerilerinin Akademik Öz Yeterlik Üzerindeki Etkisinde Öz Yönetimli Öğrenmenin Aracı Rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 452-464.
- Köknel, Ö. (1985). *Kişilik: Kaygıdan mutluluğa* (12. basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuş, S. (2024). *Çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş problem çözme öğretiminin öğrencilerin matematiksel problem çözme becerisine, matematik özyeterlik algısı ve kaygısına etkisi*, (Yayımlanmış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*, (Doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Liang, M., Chen, Q., & Zhou, Y. (2022). The influence of various role models on children's pro-environmental behaviours. *Frontiers in Psychology*, 13, 873078.

- Küçükbiş, H. F. (2016). *Rol model alma davranışlarının ve fiziksel aktivite tutumlarının ders seçimleri üzerine etkisi*, (Yayımlanmış doktora tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Liao, P. A., Chang, H. H., Wang, J. H., & Sun, L. C. (2016). Tayvan'daki okul çocukları arasında kırsal-kentsel dijital eşitsizliğin belirleyicileri nelerdir? Blinder-Oaxaca ayrıştırmasından elde edilen bilgiler. *Computer Education*, 95, 123–133.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). W. H. Freeman.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., ... & Grammer, J. (2018). Self-regulation. In *Handbook of life course health development* (pp. 275–298). Springer.
- Mertkil, Y. (2018). *60–71 aylık çocukların ortaklaşa problem çözme sürecinde düzenleme davranışlarının incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> (06/11/2024)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi> (06/11/2024)
- Nauta, M. M., Epperson, D. L., & Kahn, J. H. (1998). A multiple-groups analysis of predictors of higher level career aspirations among women in mathematics, science, and engineering majors. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 483–496.
- Nejati, R. (2024). The place of self-efficacy and self-regulation in reading comprehension in online classes. *International Journal of Research in English Education*, 9(2), 90–104.
- Ocak, S. (2010). The effects of child-teacher relationships on interpersonal problem-solving skills of children. *Infants and Young Children*, 23(4), 312–322.
- Odom, R. D. (1967). Problem-solving strategies as a function of age and socioeconomic level. *Child Development*, 747–752.
- Ogelman, H. G., Koçer, N. K., & Önder, A. (2023). Examination of 5-6 years old children's social problem solving skills with according to social status. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 1-16.
- Oh-Uchi, A., Nagao, H., & Sakurai, S. (2008). Development of an early-childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414–425.
- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme psikolojisi* (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Yayın. (Orijinal eser 2016)
- Önlen, M. (2024). *4. sınıf öğrencilerinin matematiksel akıl yürütme becerilerinin problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Özkan, F., ve Tösten, R. (2011, Ekim 26–28). İlköğretim I. kademe öğrencilere dini değerlerin kazandırılmasında ailenin etkisi: Diyarbakır ili örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir, Türkiye.
- Özgür, S. H. (2024). *Sosyal medyanın çocukların değer yönelimlerindeki rolü: YouTube örneği* (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özmen, S. (2016). *Çocuk hikâyelerindeki kahramanların çocuklara rol-model olma durumları*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Öz-düzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157–175.
- Özsoy, E., ve Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1–12.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179–190.
- Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32–41.
- Parveen, A., & Jan, S. (2023). Self-Regulated Learning Among College Students: Unraveling Gender And Locality Differences. *Journal of Reattach Therapy And Development Diversities*, 429-432.
- Pekdoğan, S. (2019). Problem çözme becerileri eğitim programının çocukların karar verme becerileri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1–16.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Polat, R. (2012). *12-14 yaş grubu öğrencilerinin kahraman algılarının incelenmesi: Sincan ilçesi örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
- Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M. B. (2022). *The Common Sense Census: Media use by tweens and teens*. Common Sense.
- Rutledge, K. (2000). Social learning theory – Notes on Ormrod’s psychology of learning. Unpublished manuscript.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (10. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26.
- Sardoğan, M. E. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78–97.
- Sarı, A., ve Akınoğlu, O. (2009). Öz düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139–154.
- Sarı, F. (2023). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Selman, H. (2022). *Ergenlerde öz-yeterliğin yordanmasında öğrenciliğe dönük tutum ile akran ilişkilerinin rolü*, (Yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Schoenfeld, A. H. (2017). Uses of video in understanding and improving mathematical thinking and teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20, 415–432.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. In *Handbook of Psychology* (2nd ed., Vol. 7).
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). Social media: Its impact with positive and negative aspects. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*, 5(2), 71–75.
- Suri, H. (2011). Nitel araştırma sentezinde amaçlı örnekleme. *Nitel Araştırma Dergisi*, 11(2), 63–75.
- Süzer, A. (2021). *İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ve süreçleri*, (Yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Şen, N. (2024). *Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözlü problem çözme becerisinin öğretiminde sanal-yarı somut-soyut öğretim dizisinin etkililiği: Karma yöntemler araştırması*, (Yayımlanmış doktora tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Şenler, B., ve İrven, Ö. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 367–379.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15–30.
- Teo, H. H., Wan, W., Chan, H., & Lim, C. Y. (2002). Dijital uçurumu kapatmak: Ev bilgisayar sahipliğinin ve okul BT ortamının öz-yönetimli öğrenme üzerindeki etkileri. *Yirmi Üçüncü Uluslararası Bilgi Sistemleri Konferansı*, 641–650.
- Tolan, B. (1996). *Toplum bilimine giriş* (4. bs.). Murat & Adım Yayıncılık.
- Tonga, D. (2014). A qualitative study on the prospective social studies teachers' role-model preferences. *Online Submission*, 6(1), 94–101.
- Topkaya, N. (2024). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerler bağlamında okul öncesi öğrencilerinin gözünden çizgi filmler*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim* (1. bs.). Kariyer Yayıncılık.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turingan, J. P., & Yang, Y.-C. (2009). A cross-cultural comparison of self-regulated learning skills between Korean and Filipino college students. *Asian Social Science*, 5(12), 3–10.
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüş, G., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 607–623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920> (03/02/2025)
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (12/10/2024)
- Türk, H. (2018). Problem çözme becerileri ve öğretmenlerin rehberlik rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 129–145.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Ankara: TÜİK.

- Uzunkol, E., ve Yılmaz, E. Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 351-363.
- Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme kuramları*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Üredi, İ., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Vandavelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 407-425.
- Vatansever Bayraktar, H., Doğan, M. C., & Toy, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal of Social Science*, 5(27), 195-215.
- Vatansever, Ö. (2018). *Scratch ile programlama öğretiminin ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Venitz, L., & Perels, F. (2019). The promotion of self-regulated learning by kindergarten teachers: Differential effects of an indirect intervention. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 437-448.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Westenberg, W. M. (2016). *The influence of YouTubers on teenagers: A descriptive research about the role YouTubers play in the life of their teenage viewers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), University of Twente.
- White, M. C., & Bembenuity, H. (2016, April). Transforming classroom practices of teachers and students through training in self-regulation. In A. Zusho & R. S. Blondie (Chairs), *Promoting college and career readiness through self-regulated learning in the classroom*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Çocukların okul öncesi sınıfındaki katılımı ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Erken Eğitim ve Gelişim*, 24(2), 162-187.
- Winne, P. H. (2014). Issues in researching self-regulated learning as patterns of events. *Metacognition and Learning*, 9, 229-237.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Academic Press.
- Yaban, H., ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yaralı, K. T., ve Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Yazıcı, S., ve Aslan, M. (2011). Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma: Sosyal bilgiler ders kitapları ile öğretmen adaylarının kahraman tercihlerinin karşılaştırılması

- üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2173–2188.
- Yazıcı, S., ve Aslan, M. (2011). Using heroes as role models in values education: A comparison between social studies textbooks and prospective teachers' choice of hero or heroines. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2184–2188.
- Yener, F. Ö. (2011). *Sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yıldırım, A. (2015). *Öğrenme psikolojisi*. Çizgi Kitabevi.
- Yıldız, M. (2019). Eğitimde problem çözme becerilerinin geliştirilmesi: Kuramsal bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 98–112
- Yıldızlı, H., ve Saban, A. (2015). Öz düzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 97–118.
- Yılmaz, K., ve Arslan, H. (2011). Öz düzenleme ve öğrenme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 216–227.
- Yılmaz, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 507–521.
- Yiğit, Y. (2019). *Anadolu imam hatip lisesi meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması fonksiyonelliği (Sivas örneği)*, (Yayımlanmış doktora tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yolcu, S. (2019). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zeybek, H. (2018). Akran etkileşimlerinin ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Dergisi*, 19(4), 355–369.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233–255.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Rol Model Tercihleri Anketi.....	110
Ek 2: Öz Düzenleme Envanteri	111
Ek 3: Problem Çözme Ölçeği	113
EK 4. Etik Kurulu İzni.....	115



Ek 1: Rol Model Tercihleri Anketi

ROL MODEL TERCİHLERİ ANKETİ ÖĞRENCİ FORMU

Sevgili öğrencim,

Aşağıda seninle ilgili bazı sorular sorduk. Sorulara samimiyetle cevap vereceğine inanıyorum. Sorulara verdiğin cevaplar sadece bizde kalacak, herhangi bir kimseyle paylaşılmayacak. Sorularda anlamadığın bir yer olursa öğretmenine sorabilirsin 😊

Araştırmacılar: Dr. Hakan

Bayırlı, Kübra Cırık

Cinsiyet: Erkek () Kız ()

Yerleşim Yeri :Kırsal () Kent ()

Biliyorsun hayatımızda bazı kişilere benzemeye çalışırız. Bazı kişileri kendimize örnek alırız. Onun davranışları hoşumuza gider. Onun gibi davranmaya çalışırız. Onun yaptıklarını yapmaya çalışırız. Ona saygı duyarız. O kişiler bizim rol modellerimizdir.

1. Hayatında kendine örnek olarak aldığın/rol model olarak gördüğün kimse var mı? Varsa eğer bu kişi veya kişiler kimlerdir? (Açıklama: Bu kişiler yakın veya uzak çevremizden olabileceği gibi; Televizyon, Dizi/Film oyuncular, Youtube, Facebook, Instagram, Tiktok, gibi sanal dünyada gördüğümüz/takip ettiğimiz gerçek veya hayali kişiler de olabilir.)

.....
.....
.....

2. Neden bu kişinin ya da kişilerin davranışlarını örnek alıyorsun?

.....
.....
.....
.....
.....

Ek 2: Öz Düzenleme Envanteri

Çocukların Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri (ÇÖÖKE)

Sevgili öğrenci,

Bu envanter ile ders çalışma, ödev hazırlama ve okul yaşantın ile ilgili bilgi toplanması amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan 32 maddeyi dikkatlice okuyarak; senin için en uygun yanıtı gösteren kutucuğu (X) ile işaretlemen istenmektedir. Maddelere ilişkin herhangi anlaşılmayan bir yer olursa bana her zaman danışabilirsin. Bu çalışmaya verdiğin destek için sana teşekkür ederim.

Kübra CIRIK

YENİ MADDE NO		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Ödevimi yapmaya başlamadan önce verilen açıklamaları dikkatlice okurum.					
2	Eğer kapsamlı bir ödev yapmam gerekiyorsa onu yapmayabirkaç gün önce başlarım ve her gün bir kısmını yaparım.					
3	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanların (ailem, öğretmenim, vb.) beklentisi bu yöndedir.					
4	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanlara (ailem, öğretmenim, vb.) iyi bir öğrenci olduğumu göstermek isterim.					
5	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü yeni şeyler öğrenmek isterim.					
6	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunungeleceğim için önemli olduğunu düşünürüm.					
7	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunukendim için yararlı bulurum.					
8	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bir bireyolarak bunu önemli bulurum.					
9	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunuyapmaktan hoşlanırım.					
10	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunuyapmaktan zevk alırım.					
11	Zor ya da sıkıcı gelse bile ödevimi yapma konusundaiyiymdir.					

Ek 2 (Devam): Öz Düzenleme Envanteri

YENİ MADDE NO		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
12	Ödevimi yaparken sürekli dikkatimi vererek çalışmak konusunda iyiyimdir.					
13	Ödevimi yarıda bırakmadan tamamlamakta iyiyimdir.					
14	Ders çalışırken neyin önemli ya da daha az önemli olduğunu ayırt etmede iyiyimdir.					
15	Ders çalışırken şema ya da kavram haritası oluşturmakta iyiyimdir.					
16	Ders çalışırken tamamen öğrendiğime emin olana kadar her şeyi ezberlerim.					
17	Ders çalışırken özet çıkarırım.					
18	Ders çalışırken sorular hazırlarım ve çalışmam bittikten sonra bu soruları cevaplarım.					
19	Ders çalışırken şema ya da kavram haritası hazırlarım.					
20	Ders çalışırken ana konulara ya da başlıklara dikkat ederim.					
21	Eğer bir şeyleri yanlış yaptığımı fark edersem farklı yöntemler denerim.					
22	Ödevimi yaparken kendime “Her şeyi anlıyor muyum?” sorusunu sorarım.					
23	Ödevimi yaparken kendime “Bitirmek için yeterli zamanım var mı?” sorusunu sorarım.					
24	Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi yapmaya başlarım.					
25	Ödevim sıkıcı ya da zor gelse bile onu elimden gelen en iyi şekilde yaparım.					
26	Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi bitiririm.					
27	Ödevimi bitirene kadar çalışmaya devam ederim.					
28	Ödevimi yaparken dikkatli bir şekilde çalışırım ve aklımı ödevime veririm.					
29	Ödevimi bitirdikten sonra unuttuğum bir şey var mı diye kontrol ederim.					
30	Ödevimi bitirdikten sonra kendime “Bu ödevi, doğru şekilde yaptım mı?” sorusunu sorarım.					
31	Ödevimi bitirdikten sonra kendime “Bir daha ki sefere aynı yöntemleri mi kullanırım yoksa farklı yöntemler mi seçerim?” sorusunu sorarım.					
32	Ödevimi bitirdikten sonra kendime “Ödevi bu şekilde yapmamışe yaradı mı?” sorusunu sorarım.					

Ek 3: Problem Çözme Ölçeği

PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Ara Sıra Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bir sorunu çözemediğimde, neden çözemediğimi düşünmem.				
2. Bir sorunu ilk denememde çözemezsem, bu sorunu bir daha çözemeyeceğimi düşünürüm.				
3. Bir sorunu çözebilmek için belirli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım.				
4. Bir sorunun olduğunda bildiğim bütün çözüm yollarını düşünürüm.				
5. Başlangıçta çözülemez gibi görünse de, birçok sorunu çözebilirim.				
6. Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.				
7. Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım.				
8. Bir sorunla karşılaştığımda ne yapacağıma karar vermeden önce, sorun üzerinde düşünürüm.				
9. Bir karar verirken değişik seçenekleri karşılaştırırım ve her bir seçeneğin bir değerine göre sonuçları üzerinde düşünürüm.				
10. Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.				
11. Benim ya da bir başka kişinin yaptığı bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.				
12. Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.				

Ek 3 (Devam): Problem Çözme Ölçeği

SAYFA 2	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Ara Sıra Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
13. Her zaman karşılaştığım problemlerden farklı olan problemleri de çözebileceğimden eminim.				
14. Bir sorunu çözmeye çalışırken boşa emek harcadığımı, gerçek konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim.				
15. Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.				
16. Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.				
17. Farklı seçenekleri karşılaştırmak ve bu seçeneklerden birine karar vermek için düzenli bir şekilde çalışırım.				
18. Bazen o kadar duygusal olurum ki, sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri fark edemem.				
19. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.				
20. Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.				

EK 4. Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2024-242269

T.C.	
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:01	KARAR TARİHİ: 17.01.2024
KARAR 2024/12	
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAYIRLI tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Kübra CIRIK), "İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Rol Model Tercihlerine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
ASLI GİBİDİR	
Prof. Dr. Mustafa GÜLER	
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ehd?ek=5381&ed=BSRI.3L.Y0C5&es=242269> adresinden yapılabilir.